MINISTERUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

PANTELIMON GOLU
MIELU ZLATE
EMIL VERZA

PSIHOLOGIA COPILULUI

MANUAL PENTRU CLASA A XI-A
– ŞCOLI NORMALE –

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A. BUCUREŞTI, 1997

MINISTERUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

PANTELIMON GOLU MIELU ZLATE
EMIL VERZA

PSIHOLOGIA COPILULUI

(ÎNVĂŢARE — DEZVOLTARE)

MANUAL PENTRU CLASA A XI-A
– ŞCOLI NORMALE –

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2524
Biblioteca Personală

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A. BUCUREŞTI, 1997

Manualul a fost elaborat în anul 1991, pe baza programei şcolare aprobate de Ministerul Învăţământului şi reeditat în anii 1994 – 1995 – 1996 şi 1997.
Actualul manual îl reproduce pe cel din anul 1996

La elaborarea manualului, contribuţia autorilor a fost următoarea :
PANTELIMON GOLU : cap. I, III (paragraful 4), cap. IV (paragraful 4), cap. IX, XIV, XV.

MIELU ZLATE : cap. II, III (paragrafele 1, 2, 3), cap. IV (paragrafele 1, 2, 3), cap. V, VI, VII, VIII, X, XI, XII.

EMIL VERZA : cap. XIII.

ISBN 973-30-5916-1

Copyright © 1997. Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate Editurii Didactice şi Pedagogice, R.A.

Redactor : **Emil Candel**
Tehnoredactor : **Elena Stan**
Grafician : **Vladimir Baronovschi**
Tehnoredactare computerizată : **Daniela Ion**

CAPITOLUL 1

OBIECTUL PSIHOLOGIEI COPILULUI PROBLEME GENERALE

1. OBIECTUL PSIHOLOGIEI COPILULUI (ÎNVĂŢARE-DEZVOLTARE)

Psihologia copilului este o ramură teoretică şi aplicativă a sistemului ştiinţelor psihologice, cu largi deschideri către ştiinţele educaţiei. Ea studiază implicaţiile psihologice ale evenimentelor (dimensiunilor) care intră în componenţa realităţilor educaţionale ce acompaniază evoluţia copilului de-a lungul vârstelor şi al ciclurilor de viaţă. Acestea sunt următoarele : obiectivele, conţinuturile şi formele de organizare ; procesele educaţionale, agenţii (subiecţii) participanţi la procesele educaţionale, factorii ; condiţiile ; contextul educaţional ; instituţia ; efectele ; situaţia educaţională.

Unele din aceste dimensiuni, fără a fi lipsite de aspecte subiective, au o pronunţată notă de obiectivitate. Aşa sunt, de pildă, *obiectivele, conţinuturile şi formele de organizare* – în raport cu care apar sarcini de proiectare şi programare pedagogică – *condiţiile* – care se referă la aspecte cum sunt : resursele materiale şi financiare ale sistemului educaţional, accesibilitatea structurilor, cadrul reglementărilor instituţionale şi juridice, circulaţia informaţiilor necesare luării deciziilor în educaţie ; *gestiunea – contextul educaţional* – vizând mediul, ambianţa, împrejurările în care se desfăşoară instrucţia şi educaţia preşcolară şi şcolară şi care pot fi favorabile sau nefavorabile acestora (needucative, antieducative, noneducative) – *instituţia,* înţelegând prin aceasta *şcoala* ca termen de referinţă al sistemului educaţional.

În cadrul instituţiei educaţionale, plasate întotdeauna într-un anumit context, beneficiind de anumite condiţii şi funcţionând în baza anumitor obiective, conţinuturi şi structuri, îşi desfăşoară activitatea un număr de *agenţi* (învăţătorul, profesorul sau corpul de profesori şi elevul sau grupurile de elevi). Aceştia intră în raporturi active şi dau naştere unor procese fundamentale cum sunt instrucţia, educaţia, învăţarea şi dezvoltarea – punând în joc numeroşi *factori psihologici* – cum sunt competenţa psihopedagogică a cadrului didactic, receptivitatea, pregătirea, montajul, disponibilitatea elevului de a învăţa şi a se dezvolta sub impactul modelelor instructiv-educative,

totul decurgând ca interacţiune situaţională* care duce la anumite *efecte* (rezultate), susceptibile a fi taxate ca *succese* sau *eşecuri* şcolare. Acţionând şi interacţionând în situaţie, subiecţii proceselor educaţionale stabilesc totodată între ei numeroase tipuri de relaţii interpersonale – funcţionale, cognitive, comunicative, simpatice – care creează în jurul actului instructiv-educativ un climat, o atmosferă mai mult sau mai puţin propice desfăşurării actului pedagogic.

Fiecare din componentele menţionate, dar îndeosebi procesele, agenţii, factorii, situaţiile şi relaţiile educaţionale generează sarcini ce comportă intervenţii psihopedagogice. Astfel, procesele educaţionale – instrucţia : educaţia, învăţarea, dezvoltarea – pot fi analizate ca activităţi ce depind foarte strâns de particularităţile psihologice ale personalităţilor aflate în interacţiune, profesorul şi elevul. Instrucţia, ca ansamblu de acţiuni, metode, strategii de transmitere a unor conţinuturi informaţionale, reprezintă, după cum arăta J. Bruner, un efort de ajustare şi modelare a dezvoltării, o modalitate de organizare a mediului (informaţional), pentru a ajunge la optimizarea învăţării, descoperirea modului în care putem să-i facem pe copii să înţeleagă mai repede, în funcţie de situaţie şi de capacităţi, un lucru oarecare, înţeles în prealabil de noi, conducerea celui ce învaţă, printr-o succesiune de enunţuri şi reenunţuri ale unor probleme sau ale unui corp de cunoştinţe care să sporească capacitatea de a sesiza, a transforma, a transfera ceea ce învaţă. Este o terapie, o situaţie interimară, urmărind a-l face pe cel ce învaţă să devină independent. Rezultă că în mintea cadrului didactic, problematica învăţării, a însuşirii cunoştinţelor de către elevi figurează înaintea declanşării instruirii, în calitate de conţinut al ei. Instrucţia este un mod de a conduce învăţarea şi pentru aceasta, cadrul didactic trebuie să-şi reprezinte cu anticipaţie şi procesele dezvoltării, adică însuşirile şi calităţile psihice ce se vor structura – în calitate de câştiguri interne, la elev – sub impactul sedimentării experienţei de învăţare. Acelaşi lucru se poate spune despre educaţie, ca activitate desfăşurată de profesor, în postura de educator şi care constă într-un ansamblu de acţiuni, procedee, metode, măsuri de influenţare şi modelare a creşterii şi dezvoltării personalităţii copilului prin demersuri proiectate cu anticipaţie, menite să contribuie la inculturare, umanizare, socializare, care, în fond, sunt tot procese de învăţare.

Identificarea şi organizarea condiţiilor învăţării, ca activitate a copilului, formează însuşi conţinutului proceselor de instruire şi educare, ca activităţi, prin care, învăţătorul şi profesorul conduc învăţarea pornind de la ceea ce trebuie format prin învăţare la elev – deprinderi, priceperi, capacităţi, aspiraţii, motive, valori – care constituie, de fapt, conţinutul dezvoltării personalităţii copilului.

Sub incidenţa influenţelor instructiv-educative cumulate, copilul progresează, se transformă, se maturizează mental, psihomoral, psihocomportamental ; cresc indicii lui de competenţă, independenţă, autoinstruire, autoeducare. În acelaşi timp, mutaţiile care se petrec în sfera posibilităţilor de învăţare, precum şi a dezvoltării servesc

---

* Secvenţa de instruire şi educaţie se distinge prin aceea că un singur individ adult (profesorul) desfăşoară raporturi regulate cu un grup de copii a căror prezenţă este obligatorie.

drept sursă de informaţie inversă pentru a opera optimizării în sfera instruirii şi a învăţării. Copilul învaţă de la educator, dar şi educatorul învaţă de la copil. Dezvoltarea şi învăţarea se explică prin instrucţie şi educaţie, iar acestea din urmă se justifică şi se validează prin învăţare şi dezvoltare. Progresele, sporurile din sfera învăţării şi a dezvoltării sunt principalul indicator al calităţii şi eficienţei instrucţiei şi educaţiei.

Analiza diferitelor componente ale sistemului educaţional ridică în faţa psihologiei învăţării şi a dezvoltării numeroase sarcini cum ar fi cele de măsurare, de cunoaştere, formare, optimizare, programare. Astfel, personalitatea educatorului trebuie analizată din punctul de vedere al tipurilor de pregătire care intră în structura sa. Personalitatea copilului poate fi examinată din perspectiva capacităţilor lui, prezente şi viitoare, de a se adapta optim la solicitările educaţionale. Procesele educaţionale, cu derularea lor situaţională, pot fi privite ca mărimi ce induc un anumit profil psihologic agenţilor participanţi la ele şi care, totodată, poartă amprenta particularităţilor psihologice ale acestor agenţi. Efectele sau rezultatele sistemului influenţează, prin dinamica succeselor sau a eşecurilor, răsfrânte emoţional în personalitatea elevilor, cursul ulterior al proceselor de învăţare şi dezvoltare şi devin prilej de reflecţie pentru iniţiatorul ciclurilor instrucţional-educaţional – profesorul. În sfârşit, relaţiile interpersonale ce se stabilesc între agenţi, în contextul funcţionării proceselor educaţionale, pot fi şi trebuie să fie identificate, măsurate şi influenţate în sens educaţional prin tehnici psihologice şi psihosociale, astfel încât ele să nu blocheze, ci mai degrabă să faciliteze inserţia copilului şi a educatorului în rolurile lor specifice.

Psihologia învăţării şi a dezvoltării se ocupă cu toate aceste aspecte : cu ce vine şi ce achiziţionează copilul în şcoală, care sunt cunoştinţele, stările şi dispoziţiile, handicapurile, inhibaţiile şi deficiturile lui, care conferă un anumit tonus activităţii de învăţare, şi care se repercutează asupra adaptării elevului la regimul muncii şcolare. Interacţionând cu elevul, educatorul desfăşoară un evantai de acţiuni : îl instruieşte, îl îndrumă, îl controlează, îl apreciază, îl notează, îl corectează, îl deblochează psihic, pe scurt, aplică un sistem consistent de tratament individualizat, iar elevul răspunde, la rândul său, printr-un alt evantai de acţiuni : audiază, citeşte, scrie, memorează, calculează, rezolvă, traduce, observă, sesizează transformările, transferă. Amândoi se angajează într-un complicat raport de interdependenţă reciproce, funcţionând după principiul modelării cibernetice, în cadrul căreia mărimile de ieşire – mesajele emise de educator – se constituie ca mărimi de intrare ale actelor de recepţie ale elevului şi devin substanţă a unor stocări şi valorificări interne, care la rândul lor, obiectivate în plan extern, comportamental, ca mărimi de ieşire, devin sursă de informaţie inversă, mărimi de intrare pentru actele de comunicare şi influenţare iniţiate în continuare de educator.

Concret, educatorul îi oferă copilului, ca date de recepţie, noţiuni, cunoştinţe, modele şi norme de conduită, iar *copilul,* interiorizând aceste valori, prin procese de stocare şi prelucrare internă, *devine competent* pentru anumite performanţe intelectuale şi sociorelaţionale. Astfel, sub impactul instructiv-educativului, el învaţă şi se *construieşte profesional,* iar sub impactul relaţionărilor nemijlocite cu ceilalţi, el capătă experienţă socială, însuşeşte atitudini şi comportamente, se *construieşte*

uman. Cele două linii de evoluţie se unifică în procesul dezvoltării personalităţii sale. Psihologia învăţării şi a dezvoltării studiază, în sens larg, *bazele psihologice ale procesului educaţional,* ale însuşirii, de către copil, *a experienţelor cognitive, emoţionale şi comportamentale, particularităţile distinctive* ale devenirii sale de-a lungul diferitelor perioade de vârstă, studiază *metodele de cunoaştere şi de influenţare a* personalităţii copilului. În sens restrâns, *psihologia copilului, (a învăţării şi a dezvoltării),* constă în studiul *genezei, al structurii şi procesualităţii fenomenelor şi însuşirilor psihice, în condiţiile activităţii de învăţare, în vederea creşterii eficienţei lor.*

Psihologia învăţării şi a dezvoltării înfăţişează tabloul particularităţilor psihice ale copilului, capacităţile lui la diferite vârste; studiază limitele accesibilităţii; constată efectele dezvoltării psihice sub influenţa diferitelor activităţi şi relaţii sociale ale copiilor; desprinde stadiile şi perioadele care jalonează copilăria; evidenţiază legătura dintre conţinuturile de învăţare şi personalitatea copilului, modul în care materialul propus învăţării, asociat cu metoda de prezentare a lui, se constituie ca un sistem de stimuli specifici, sub influenţa cărora copilul învaţă să-şi elaboreze un sistem specific de comportamente de răspuns. Este o ştiinţă care, pornind de la realitatea psihologică a copilului de o anumită vârstă pe care o constată, o măsoară, o descrie – intervine, provoacă, creează noi condiţii pentru învăţare şi dezvoltare şi urmăreşte noile efecte psihice care apar.

Analiza psihologică a personalităţii copilului în funcţie de vârsta şi de experienţele asimilate oferă un temei ştiinţific demersului educativ din instituţia preşcolară şi şcolară.

Metodele de instruire trebuie să ia în seamă formele de activitate în care şi prin care copiii pot să-şi însuşească cunoştinţele şi să le folosească.

Psihologia învăţării şi a dezvoltării relevă necesitatea şi posibilitatea de a-i învăţa pe copii să reflecteze asupra propriei activităţi, să ia în stăpânire metodele de analiză a relaţiei dintre elemente, deschizându-le calea spre căutarea şi aflarea de sine stătătoare, creatoare a secretului acelui *„a învăţa să înveţe"*, ca element de conţinut al instruirii; să ajungă să-şi organizeze de sine stătător procesul însuşirii, să treacă planificat de la o etapă la alta, căpătând priceperea de a învăţa – care este o componentă a programului instruirii. Teoria modernă a învăţării şi a dezoltării oferă modele teoretice şi experimentale privind construcţia sistemului formelor cognitive ale activităţii adecvate conţinuturilor obiectuale, adică modele ale formării gândirii teoretice. Ea oferă bazele psihologice ale principiilor şi metodelor instruirii, dezvăluie legile procesului însuşiri experienţei, etapele lui calitative, relevând faptul că *succesiunea aplicării diferitelor metode de instruire şi educare este determinată de succesiunea etapelor de asimilare.* De aici o triplă sarcină: a analiza etapele însuşiri; a detaşa cerinţele, exigenţele faţă de acţiunea celui ce învaţă pe fiecare etapă a însuşirii; a elabora metodele adecvate cerinţelor.

Între principiile instruiri şi legităţile însuşirii sunt posibile diverse relaţii. Aşa, de pildă, primele pot să apară mai devreme decât sunt descoperite legităţile corespunzătoare însuşirii lor. Un exemplu îl constituie principiul *instruirii active,* care, în forma lui generală (constatarea caracterului activ al învăţării) a apărut în didactică, înaintea elaborării în psihologie, a teoriei acţionale a învăţării şi a dezvoltării, cu legile ei specifice. Cunoştinţele psihologice contemporane despre activitate indică *criteriile de selecţie a celei mai raţionale forme de activitate, între*

care ar putea fi menţionată adecvarea activităţii copiilor la cunoştinţele pe care le însuşesc. Acest lucru se obţine când copiii *se orientează*, în procesul învăţării, în raport cu însuşirile esenţiale ale materialului, *operează* cu legăturile şi însuşirile lor tipice, *stabilesc* o ordine a însuşirii după criterii de esenţialitate şi generalitate crescând. De caracterul activităţilor însuşite prin învăţare depind efectele dezvoltării psihice care devin, la rândul lor, o condiţie a instruirii şi învăţării eficiente pe toate etapele de vârstă pe care le străbat copiii.

2. OBIECTIVELE EDUCAŢIEI ÎN TERMENI PSIHOLOGICI

Împrejurările care fac ce educaţia să poată fi descrisă nu numai în termeni pedagogici, ci şi în termeni psihologici constau în aceea că atât cel care instruieşte şi educă, (învăţătorul, educatoarea şi profesorul), cât şi cel care primeşte educaţia, *copilul*, se întâlnesc şi acţionează ca personalităţi susceptibile să fie analizate şi descrise psihologic, atât prin prisma caracteristicilor lor – generale, particulare şi individuale – actuale, cât şi din perspectiva modificărilor şi trăsăturilor pe care le vor dobândi ulterior. Educaţia este o formă de relaţionare interpersonală, în cadrul căreia se emit şi se recepţionează mesaje (informaţii, modele, procedee, metode) şi, în acelaşi timp, un proces, aflat în cea mai strânsă legătură cu devenirea psihică a copilului. Ea este operatorul care leagă între ele particularităţile organizării ereditare a organismului infantil cu datele de construcţie de mediu. Cum spune reputatul pedagog E. Planchard, „...a educa înseamnă a modifica într-un sens determinat, înseamnă a dirija pe cineva de la o stare la alta", operaţie ce se sprijină pe acea proprietate excepţională a fiinţei umane de a fi un teren educabil (plastic, receptiv), capabil de a se perfecţiona sub acţiunea influenţelor externe. Or, tocmai încrederea pe care o avem în posibilităţile de ameliorare şi perfecţionare a omului este una din sursele tendinţei, tot mai răspândite astăzi în psihologie, de a cerceta procesele psihice ale copilului şi legile formării şi funcţionării personalităţii lui pe calea stimulării lor prin modele educaţionale şi de învăţare construite raţional şi întemeiat ştiinţific. Educaţia este un proces de sprijinire calificată a cursului dezvoltării psihice, factorul responsabil de calitatea, sensul şi nivelul diferiţilor indicatori ai capacităţii copilului de a asimila şi transforma ceea ce învaţă, ai înclinaţiei sale de a continua anumite comportamente sau de a le abandona.

Realităţile pe care le desemnează conceptul de educaţie au şi o latură subiectivă, izvorând din intenţionalitatea, selectivitatea şi constructivismul actului educaţional. Cei investiţi cu sarcini educaţionale întreprind o migăloasă operaţie de selectare şi prelucrare a elementelor de mediu, în vederea atingerii, în ordine formativă, a anumitelor efecte psihice de ordin intelectual, atitudinal şi comportamental.

Fenomenele educaţionale au o semnificaţie psihologică şi pentru că ele se împletesc foarte strâns cu procesele motivaţionale ale „obiectului" (subiectului) educaţiei. Educaţia pune în faţa copilului, adolescentului, tânărului obiective şi idealuri, creează decalaje între realităţi şi aşteptări, solicitându-l pe subiect la o continuă restructurare a modului *de a percepe, de a gândi, de a reacţiona*. Evenimentele, faptele şi ideile reţinute spre a fi investite cu atributul de influenţă educativă, planificată şi condusă conştient sunt destinate să joace un rol psihologic

deosebit de important. Ele trebuie să atragă atenţia copilului, să-l sensibilizeze, să se impună în calitate de conţinut principal al cunoaşterilor şi trăirilor sale, să-i structureze şi să-i regleze conduita. De aici sarcina psihologiei învăţării şi dezvoltării copilului de a releva cum se construieşte impactul dintre educaţie şi personalitatea copilului, cum se realizează translaţia conţinuturilor obiective ale educaţiei din sfera variabilelor sociale externe în sfera variabilelor individuale interne.

Actul educaţional nu înseamnă numai informare, instruire, pregătire intelectuală. El nu se reduce la dimensiunea memoriei şi a relaţiilor cu obiecte de învăţare, iar educatorul nu se mai poate limita, în condiţiile educaţie moderne, la rolul de simplu transmiţător de cunoştinţe. Acţiunea lui trebuie să se refere la *personalitatea totală a copilului*, urmărind să-i formeze orizontul cultural, să-i susţină eforturile, să-i lărgească interesele, să-i regleze succesiunea activităţilor, să-i determine progresiv orientarea şi să-i optimizeze procesul de socializare. Pe scurt, să se centreze în mai mare măsură pe elev şi să-l ajute să se integreze în actul educaţional. Integrarea educaţională şi dezvoltarea personalităţii copilului nu sunt însă procese ce se rezumă la simpla absorbţie a mesajelor informaţionale, furnizate de mediu sau de educator. Nici tânărul, nici adolescentul, nici copilul nu preiau pasiv influenţele mediului şi ale educaţiei, ci le opun propriile lor activităţi. Problematica educaţiei devine mai complexă, ea trebuind să fie abordată în strânsă legătură cu legile dezvoltării personalităţii în contextul propriei creativităţi şi activităţi. Explicarea şi mai ales conducerea acestui proces comportă elaborarea *fundamentelor psihologice ale teoriei dezvoltării copilului de astăzi.*

3. CATEGORII DE SARCINI ALE PSIHOLOGIEI ÎNVĂŢĂRII ŞI DEZVOLTĂRII COPILULUI

O primă categorie de sarcini se referă la *aprecierea stării procesului instructiv-educativ,* care cuprinde : aprecierea organizării procesului de însuşire a cunoştinţelor de pe poziţiile teoriei contemporane a însuşirii ; stabilirea corespondenţei dintre procesul instructiv-educativ, legile însuşirii şi legile devenirii personalităţii umane ; aprecierea nivelului formării colectivului şcolar ca grup social.

A doua categorie de sarcini sunt de natură *diagnostic-corectivă* şi ele vizează : diagnosticarea copiilor care vin în clasa întâi, din punctul de vedere al pregătirii lor pentru activitatea de învăţare, controlul asupra mersului dezvoltării psihice în scopul prevenirii abaterilor de la normal ; diagnosticarea tulburării survenite în sfera dezvoltării diferitelor laturi ale personalităţii ; diagnoza şi corectarea diferitelor aspecte ale activităţii de cunoaştere, necesare în studierea unoar sau a altora din obiectele de învăţământ.

În legătură cu aceste două categorii de sarcini se pune problema metodei, îndeosebi problema elaborării normelor specifice vârstei, ale dezvoltării generale şi ale dezvoltării diferitelor laturi ale personalităţii. Toţi psihologii recunosc două linii în dezvoltarea mentală a copilului : îmbogăţirea de conţinut a activităţii intelectuale şi înlocuirea formelor, planurilor gândirii, prin trecerea de la cel intuitiv-acţional al cel intuitiv-imaginar şi apoi la cel verbalo-logic. Dispunem, la ora actuală, de metodici de diagnoză a nivelului dezvoltării activităţii de gândire şi de aprecie-

re a gradului de formare a unor acţiuni şi operaţii cognitive distincte. În diagnoza dezvoltării mentale se ridică mai ales problema : cum trebuie diagnosticat nivelul de gândire accesibil copilului de o anumită vârstă, planul intern al gândirii lui ? Cercetările psihologice mai noi arată că, drept criteriu de diagnosticare a planului gândirii copilului, poate fi utilizată forma (obiectuală, verbală, simbolică) în care copilul îşi poate însuşi o acţiune nouă, după ce şi-a clarificat schema formării imaginii prealabile asupra conţinutului supus asimilării.

A treia categorie de sarcini vizează *orientarea şcolară şi profesională* a elevilor cu momentele ei, importante din punct de vedere psihologic (de informare profesională, de diagnosticare a prezenţei calităţilor cerute de activităţi diferite şi de consiliere profesională).

A patra categorie de sarcini îmbracă forma consultaţiilor individuale cu copilul, cu părinţii, cu ceilalţi educatori pe diferite probleme privind posibilităţile, aspiraţiile, opţiunile şi comportamentele copiilor de diferite vârste.

În sfârşit, *a cincea categorie* de sarcini este cea a intervenţiilor terapeutice şi *optimizatoare* la nivelul tuturor verigilor şi comportamentelor comunicării educaţionale : transmiterea şi recepţionarea informaţiilor ; elaborarea planului operărilor mentale ; formarea structurilor operaţionale speciale şi complexe ale inteligenţei ; formarea capacităţii copilului de a-şi dirija conduita şi de a-şi modifica relaţiile interpersonale ; descoperirea căilor şi procedeelor formării capacităţii copilului de autodirijare, ca mijloc de actualizare a rezervelor psihice personale.

Cunoaşterea psihologiei învăţării şi dezvoltării copilului ajută educatoarei şi învăţătorului să elaboreze sistemul de cerinţe individuale pentru fiecare copil, să descopere anumite defecte, cauză a relaţiilor conflictuale, să evalueze calitatea muncii sale nu numai după criteriul performanţei, al reuşitei, dar şi după numărul copiilor dezvoltaţi creator, după numărul copiilor ce nu fac nevroze. Dobândirea capacităţii de a acţiona în calitate de proiectant al unor procese educaţionale flexibile – în funcţie de particularităţile psihologice ale învăţării şi dezvoltării copilului – ca şi în calitate de corector al erorilor pedagogice, de arbitru în rezolvarea eventualelor conflicte interpersonale, constituie obiective de bază ale pregătirii psihopedagogice a viitoarelor cadre didactice pentru învăţământul preşcolar şi primar.

4. PREGĂTIREA PSIHOLOGICĂ A COPILULUI PENTRU ACTIVITATEA ŞCOLARĂ

Una din tendinţele ce caracterizează mutaţiile din psihologia contemporană este viziunea integrativă asupra dezvoltării, includerea individului într-un mediu social mai larg, asocierea momentelor afective şi cognitive, invocarea contextului interpersonal al dezvoltării copilului. În cadrul acestuia, contează foarte mult calitatea interacţiunilor intrafamiliale, raporturile de comunicare dintre părinţi, dintre aceştia şi copii, cu influenţe puternice asupra pregătirii psihologice a copilului pentru şcoală. Până la intrarea în şcoală, dezvoltarea lingvistică, afectivă şi mentală a copilului se petrece, în principal, în familie. Limbajul părinţilor, expresivita-

tea, tempoul, concizia sau amploarea enunţurilor, complexitatea formei şi conţinutul lor concură la luarea în stăpânire de către copil a deprinderilor verbale şi intelectuale.

Cercetările de specialitate care s-au efectuat asupra modului de comunicare al părinţilor cu copiii au arătat că taţii sunt mai puţin înclinaţi să-şi adapteze vorbirea la nivelul înţelegerii copiilor. Ei folosesc un lexic mai puţin cunoscut copilului şi construcţii gramaticale mai complexe, ceea ce echivalează cu a prezenta exigenţe cognitive mai înalte faţă de copil. În raport cu dezvoltarea generală a copilului, tatăl îndeplineşte rolul de punte de legătură între ambianţa familială îngustă şi lumea externă, contribuind la extinderea experienţei lingvistice, cognitive şi practice a copilului. În timp ce adresările taţilor către copiii de vârstă preşcolară se caracterizează prin folosirea mai frecventă a imperativului şi a întrebărilor care cer răspunsul "da" sau "nu", limbajul mamei este mai puţin directiv şi mai adaptat la percepţia copiluiui.

Relaţiile părinţilor cu copilul, în cadrul interacţiunilor de familie, precum şi deosebirile în conduita părinţilor sunt legate de un întreg sistem de contacte intrafamiliale. Deosebirile în stilul părinţilor de a-i învăţa pe copii câte ceva sunt mai neînsemnate în cazul când nivelul de satisfacţie, resimţit de pe urma mariajului, este mai înalt şi ele sunt mai puternic exprimate în cazul unui nivel de satisfacţie relativ scăzut. Părinţii satisfăcuţi de căsnicie dezvoltă, faţă de copii, o mai puternică atitudine de căldură şi ataşament. Ei întrebuinţează un limbaj expresiv şi mai puţin directiv. Calitatea interrelaţiilor de familie se reflectă integral asupra copiilor, asupra dezvoltării lor cognitive şi emoţionale. Condiţiile sociale, materiale şi instrucţionale, asigurate într-o variantă sau alta de părinţi şi de educatori, influenţează maturizarea fizică, intelectuală şi psihosocială a copiilor.

Familia şi îndeosebi grădiniţa, prin activităţile variate şi multiple pe care le oferă preşcolarului, contribuie la punerea bazelor *capacităţii disponibilităţii generale* pentru a învăţa, ca un mecanism care va servi achiziţiilor şcolare. Aceasta condiţionează gradul, uşurinţa, viteza şi tempoul progresului psihic al formării calităţilor intelectului. Capacitatea de a învăţa constituie principalul parametru al dezvoltării mentale a copilului şi cel mai important indicator al ei. Formarea acestei capacităţi a copilului de 6 ani depinde direct de afirmarea lui ca subiect al activităţii intelectuale. Complexul structural al acestei capacităţi va înlesni intrarea copilului în circuitul învăţării şcolare sistematice. Unul din criteriile determinante ale formării componentelor capacităţii de învăţare îl constituie *fondul cunoştinţelor active* ale copilului, achiziţionate în familie şi în grădiniţă. Acest fond se manifestă în diferite forme: a rezervei cunoştinţelor despre mediul ambiant, a reprezentărilor generale şi a noţiunilor empirice elementare, sub forma particularităţilor concrete ale sistematizării lor elementare şi a stăpânirii ierarhiei generalizărilor, sub forma folosirii sistemului de cunoştinţe accesibile, care cer un anumit nivel de stăpânire a operaţiilor logice de abstractizare şi generalizare.

Un alt criteriu esenţial în punerea bazelor capacităţii de a învăţa îl constituie elaborarea unor *particularităţi ale gândirii* cum sunt: nivelul înţelegerii sarcinii de către copil; nivelul orientării în raport cu condiţiile sarcinii; conştientizarea elementară a programului acţiunii pentru îndeplinirea sarcinii; conştientizarea rezultatului, obţinut (măsură în care copilul poate aprecia, într-o formă verbală desfăşurată, procesul şi rezultatul rezolvării sarcinii).

Un rol important în pregătirea copilului pentru şcoală îl are şi formarea atitudinii pozitive faţă de activitatea intelectuală şi a procedeelor de autocontrol.

Trebuie avut în vedere că însuşirile (calităţile) intelectului sunt particularităţi integrative stabile ale personalităţii. În planul genezei, ele sunt un aliaj multinivelar al particularităţilor calitative ale gândirii şi ale activităţii de gândire, care presupun o stimulare continuă şi un înalt nivel de autoreglare.

La copilul de şase ani, la nivelul posibilităţilor opţionale realizate, atitudinea emoţională pozitivă, ca motiv cognitiv stabil, cât şi posibilităţile obişnuite de autocontrol elementar – atât în faza orientativă, cât şi în cea executivă a acţiunii – sunt caracteristici stabile ale condiţiilor interne ale formării calităţilor mentale. Măsura în care copilul stăpâneşte structura activităţii de gândire la un nivel optimal, accesibil vârstei, este o expresie a capacităţii generale de a învăţa, care va continua să se dezvolte în anii şcolarităţii.

TEME DE CONTROL

1. Ce loc ocupă învăţarea în sistemul proceselor educaţionale ?
2. Indicaţi câteva dimensiuni psihologice ale interacţiunii profesor-elev.
3. Care ar fi principalele clase de sarcini ale psihologiei învăţării şi dezvoltării ?
4. Cum contribuie familia şi grădiniţa la pregătirea psihologică a copilului pentru şcoală ? Daţi exemple.

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2524
Biblioteca Personală

CAPITOLUL 2

METODELE PSIHOLOGIEI COPILULUI ŞI PSIHOLOGIEI PEDAGOGICE

1. CONSIDERAŢIUNI GENERALE

În psihologia copilului şi psihologia pedagogică se folosesc aproximativ aceleaşi metode de investigare a fenomenelor psihice ca şi în psihologia generală, numai că ele sunt adaptate noilor condiţii şi scopuri în/şi pentru care sunt aplicate. Faptul că subiectul cercetat îl reprezintă copilul şi nu adultul, că activităţile studiate sunt cele de joc şi de învăţare (socială sau didactică) şi nu activităţi de muncă productivă, atrage după sine individualizarea metodelor. Astfel *observaţia* din psihologia generală devine *observaţie psihopedagogică* în psihologia copilului şi pedagogică. Alături de metodele împrumutate şi adaptate necesităţilor specifice, psihologia copilului şi pedagogică îşi elaborează însă şi propriile lor metode, cu o fizionomie distinctă şi aplicabile doar în investigarea şi cunoaşterea copiilor.

Deşi arătam că psihologia copilului şi psihologia pedagogică utilizează aproximativ aceleaşi metode ca şi psihologia generală, ponderea acestora este diferită. O mare frecvenţă de utilizare o au *observaţia şi experimentul* şi mai puţin *convorbirea sau testele verbale,* deoarece copiii, îndeosebi cei mici, nu au dezvoltată conduita verbală în suficientă măsură. La fel de dificilă este şi folosirea biografiei din cauza imperfecţiunilor memoriei copiilor. O serie de particularităţi ale copiilor (insuficienta lor dezvoltare psihică, tendinţa spre instabilitate şi impulsivitate) fac impracticabile şi alte metode (autoobservaţia, ancheta etc.). În aceste condiţii nevoia accesibilizării, chiar a simplificării unor metode, dar mai ales cea a inovării lor, devine stringentă. Totodată, cercetătorul trebuie să fie atent nu doar la conţinutul metodelor şi probelor utilizate, ci şi la condiţiile în care acestea pot fi aplicate, la durata lor etc. Pentru aceasta este necesară o bună cunoaştere a particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor. De aceea, este foarte important ca un cercetător să manifeste inventivitate în conceperea probelor şi flexibilitate comportamentală în momentul aplicării lor.

2. METODELE PSIHOLOGIEI COPILULUI ŞI PSIHOLOGIEI PEDAGOGICE

2.1. OBSERVAŢIA PSIHOPEDAGOGICĂ

Observaţia psihopedagogică constă în urmărirea sistematică a manifestărilor psihocomportamentale ale copilului în condiţiile activităţilor lui naturale de joc, învăţare şcolară şi extraşcolară. Relaţia observatorului cu fenomenele observate nu este întâmplătoare şi nici pasivă, dimpotrivă ea are un caracter intenţionat, premeditat, observatorul fiind cel care stabileşte scopul observaţiei, cel care recepţionează selectiv faptele, le interpretează şi sintetizează în funcţie de obiectivele propuse, dar şi de informaţiile de care dispune. Observaţia ştiinţifică, opusă celei empirice, fugitive, trebuie să conducă spre suprinderea esenţialului, a relaţiilor semnificative existente între fenomenele observate. Pentru aceasta este necesar:

– să se stabilească în prealabil *scopul observaţiei,* astfel încât în momentul începerii ei să ştim exact ce anume avem de observat (dorim să urmărim ritmul şi frecvenţa de manifestare a unui fenomen sau amploarea şi tempoul lui ?; ne interesează prezenţa sau absenţa unei capacităţi psihice sau dorim să ştim şi care este nivelul ei de dezvoltare ?; vrem să surprindem dependenţa unui comportament de particularităţile de vârstă sau şi de cele individuale ? etc.) Cu cât trecerea de la scopurile mai generale ale observaţiei (observaţia pentru a şti ce se întâmplă, pentru a cunoaşte copilul, pentru a interveni în vederea schimbării lui psihocomportamentale) la cele particulare, cu un fond mai mare de determinare, este mai firească, cu atât observaţia va fi mai eficientă;

– să se apeleze la o serie de *repere de control reieşite* din observaţiile anterioare ale cercetătorului, din experienţa sa personală de viaţă sau din lucrările de specialitate. Aceste repere de control reprezintă conceptualizarea faptelor observate, altfel spus, concepte operaţionale psihologice. Asistând la joaca unor copii în pauză, un observator poate remarca cum copiii aleargă, vorbesc, se împing, îşi oferă jucăriile, şi le smulg unul altuia, se ceartă, se împacă etc. Unui observator neavizat, toate aceste conduite cotidiene nu-i spun nimic. Dacă ele sunt însă conceptualizate în două tipuri de conduite (amicale şi ostile) şi dacă frecvenţa lor este urmărită în funcţie de vârsta şi sexul copiilor, atunci ar putea fi remarcate o serie de caracteristici semnificative. Un cercetător (H.R. Marshall) a constatat, de exemplu, că o dată cu vârsta numărul conduitelor amicale creşte, în timp ce cel al conduitelor ostile descreşte, ceea ce demonstrează sporirea tendinţelor de integrare socială a copiilor. (Vezi fig. 1)

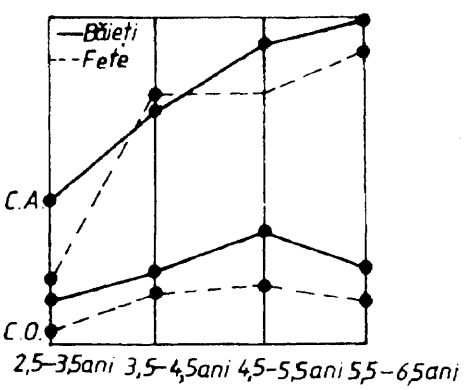


Fig. 1. Creşterea o dată cu vârsta a numărului contactelor amicale şi descreşterea contactelor ostile.

– să se facă apel la unele *mijloace şi instrumente tehnice auxiliare* (bandă magnetică sau cinematografică, care, fără a transforma observaţia în experiment, îi amplifică precizia). A. Gesell a folosit încă din 1928 astfel de mijloace în observarea conduitelor pretimpurii ale copiilor, dând astfel consistenţă cercetărilor de psihologia copilului.

– să se recurgă la *modalităţi de evaluare* a observaţiilor efectuate care să permită înregistrarea facilă a datelor şi mai apoi compararea lor. În acest scop este indicată determinarea *unităţilor de observaţie* (a cuantumului de elemente observate pe intervale egale de timp ; repartizarea acestora de-a lungul unei zile etc.). De asemenea, pot fi stabilite *grade de estimaţii* a unor însuşiri psihice. De exemplu, pentru a preciza în ce măsură este prezentă o însuşire psihică la un copil, se stabilesc următoarele evaluări : în foarte mare măsură, în mare măsură, într-o măsură potrivită, în mică măsură, într-o foarte mică măsură. Aceste estimări calitative pot fi convertite în cifre prin acordarea de puncte (5 puncte pentru prezenţa însuşirii respective într-o foarte mare măsură, 1 punct pentru prezenţa ei într-o foarte mică măsură). Estimările pot fi făcute şi literar. Pentru însuşirea unui copil de a fi atent, am putea prevedea : foarte atent, atent, atent selectiv, puţin atent, neatent. În sfârşit, mijlocul cel mai sigur care facilitează recoltarea şi compararea rapidă a datelor de observaţie îl reprezintă utilizarea unor *grile de observaţie* şi sistematizarea lor în funcţie de o serie de criterii. Un cercetător american (R.F. Bales), urmărind interacţiunile comunicaţionale dintre membrii mai multor grupuri umane, a constatat că aceştia manifestă două categorii de comportamente : afective (subîmpărţite la rândul lor în pozitive şi negative) şi instrumentale (concretizate în întrebările puse şi răspunsurile aşteptate). Un membru al unui grup poate manifesta solidaritate, destindere, aprobare pasivă faţă de un altul sau, dimpotrivă, dezaprobare, tensiune, antagonism. De asemenea, el poate emite sugestii, opinii şi informaţii sau cere sugestii, opinii, informaţii. Sistematizând aceste „categorii interacţionale" ca în figura 2, Bales a oferit un instrument de contabilizare rapidă a interacţiunilor dintre membrii grupului, dând posibilitatea întocmirii unui profit al grupului respectiv, din care putem afla dacă grupul este centrat pe sarcina ce urmează a fi rezolvată sau pe interacţiunile de tip afectiv ;

– să se întreprindă măsuri de *combatere a unor obstacole* ce ar putea împiedica realizarea unei observaţii adecvate. Printre asemenea obstacole enumerăm : influenţa orientărilor şi dispoziţiilor mentale în care se află observatorul în momentul observaţiei, schema pre-perceptivă putând deforma faptele observate ; tendinţa observatorului de a decodifica faptele observate în conformitate cu teoria (explicită sau implicită) la care aderă ; tendinţa ca aşteptările şi anticipările observatorului să inducă rezultate în conformitate cu acestea. Preîntâmpinarea apariţiei unor asemenea obstacole sau eliminarea lor se poate face fie prin apelul la mijloacele tehnice la care ne-am referit mai înainte, fie prin formarea şi educarea corespunzătoare a observatorilor. Observarea unuia şi aceluiaşi fapt de mai mulţi observatori şi apoi analiza comparativă a protocoalelor întocmite, realizarea cât mai multor observaţii de către unul şi acelaşi observator pe baza unor grile de observaţie ar putea fi utile în corectarea deformărilor observaţiei.

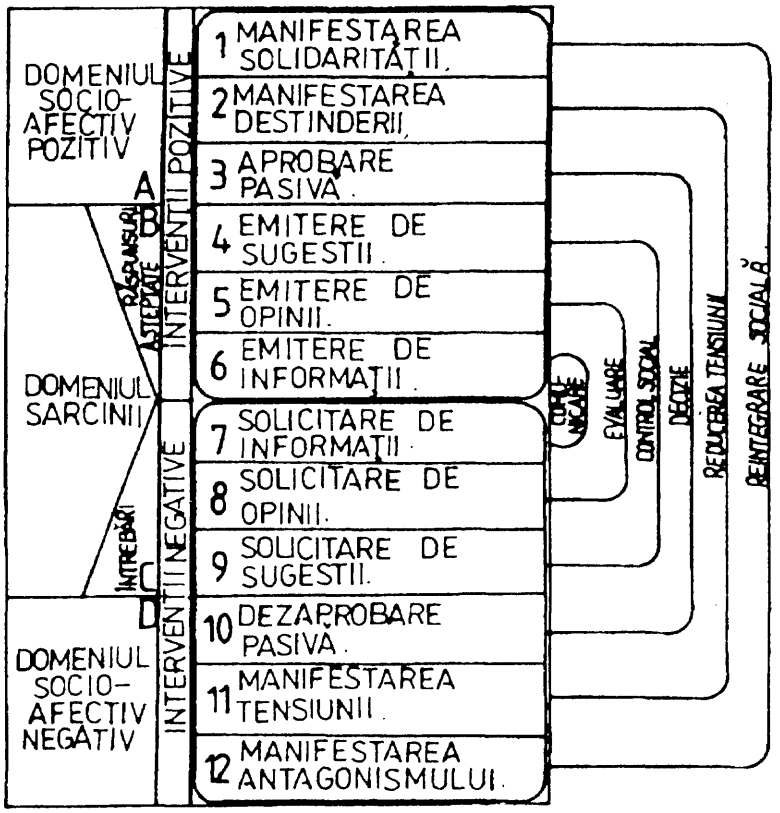


Fig. 2. Categoriile informaţional-comunicaţionale stabilite de R.F. Bales.

2.2. EXPERIMENTUL NATURAL ŞI EXPERIMENTUL PSIHOPEDAGOGIC

Aceste experimente presupun provocarea apariţiei fenomenelor şi modificarea condiţiilor lor de manifestare, spre deosebire de observaţie care, după cum ştim din clasa anterioară, se bazează pe aşteptarea intrării în funcţiune a fenomenelor. Ştim, de asemenea, că experimentul este de trei feluri : experiment de laborator, experiment natural, experiment psihologic. Psihologia copilului şi psihologia pedagogică utilizează cu precădere ultimele două forme de experiment şi mai puţin experimentul de laborator.

Experimentul natural este folosit mai ales în condiţiile familiare, obişnuite de viaţă ale copiilor, în activităţile lor de joc. De pildă, în grădiniţă poate fi organizat cu mare uşurinţă un experiment asociativ verbal care constă în a adresa copilului un stimul verbal (un cuvânt), la care el trebuie să răspundă, cu alte cuvinte care îi vin în minte, asemănătoare sau diferite de cel dat. Dacă ne interesează viteza de asociere, atunci timpul de rezolvare a sarcinii va fi limitat. Dacă vrem să ştim care este potenţialul asociativ al copilului, fluiditatea planului său mental, timpul de asociere va fi liber (nelimitat). Prin acest experiment sondăm nu doar unele caracteristici ale limbajului copilului, ci şi nivelul lui cultural sau de inteligenţă. Expe-

rimente naturale interesante au fost organizate în grădiniţă şi de psihologul român Tatiana Slama-Cazacu. Unul dintre acestea este şi următorul : pe două măsuţe alăturate au fost aşezate în aceeaşi ordine câte 10 ilustraţii. Copilul, după ce le denumea, trebuia să spună „cu un cuvânt" ce sunt diversele specii arătate de experimentator, apoi el singur urma să arate care sunt „toate animalele", „toate lucrurile de îmbrăcăminte", „toate jucăriile" etc. ; la sfârşit se arătau câteva ilustraţii (de exemplu cele ce reprezentau animale) şi copilul trebuia să răspundă la întrebarea „ce sunt toate acestea" ? Experimentul urmărea să surprindă capacităţile de integrare verbală a materialului ilustrativ concret în noţiunea de gen respectivă. Deşi experimentul natural presupune schimbarea (varierea) condiţiilor de manifestare a diferitelor fenomene psihice, trebuie să fim atenţi ca modificările introduse să nu altereze reacţiile fireşti ale copiilor.

Experimentul psihopedagogic nu este altceva decât un experiment natural aplicat însă cu condiţiile specifice activităţii instructiv-educative de către cadrele didactice. El poate fi *constatativ şi formativ.* Primul urmăreşte fotografierea, consemnarea situaţiei existente la un moment dat, cel de-al doilea ţinteşte spre intervenţia în grupul de elevi, schimbarea comportamentelor lor. Dacă dorim să aflăm care este nivelul de dezvoltare al diferitelor capacităţi psihice (perceptiv-observative, verbale, intelectuale etc.), al unor copii de vârste diferite (clasa a V-a şi a VI-a) sau de aceeaşi vârstă, dar aparţinând unor clase diferite (clasa a V-a A şi a V-a B), atunci vom aplica pe ei aceleaşi probe (exerciţii aritmetice, gramaticale, clasificări şi scrieri de imagini şi cuvinte, elaborarea unor compuneri tip) şi vom compara rezultatele obţinute. Acesta este un experiment de tip constatativ. În experimentul formativ metodologia de lucru este alta : într-o primă fază se face testarea nivelului intelectual sau de cunoştinţe al elevilor ; într-o a doua fază se introduc o serie de modificări aşa-numiţi „factori de progres" ; în faza a treia se aplică din nou probele folosite la început, pentru a se vedea în ce măsură „factorii de progres" au modificat conduitele intelectuale ale elevilor. În final se compară rezultatele (performanţele) obţinute la grupul experimental (în care au fost introduşi „factorii de progres") cu cele ale unui grup martor (în care nu s-a intervenit cu nimic). Dacă intenţionăm să verificăm superioritatea unui nou procedeu didactic, predăm la o clasă folosind noul procedeu şi la o alta, modelul tradiţional. Comparând performanţele elevilor înainte de folosirea noului procedeu şi după folosirea lui şi mai ales cu cele de la o clasă la care s-a predat după procedeele tradiţionale, vom putea şti dacă noul procedeu este eficient sau nu.

Atât experimentul natural cât şi cel psihopedagogic apelează la trei scheme sau modele experimentale (vezi fig. 3). Fiind vorba de relaţia dintre S (stimul) şi R (reacţie), mediată de P (personalitate), aceste scheme iau forma din figura de mai jos.

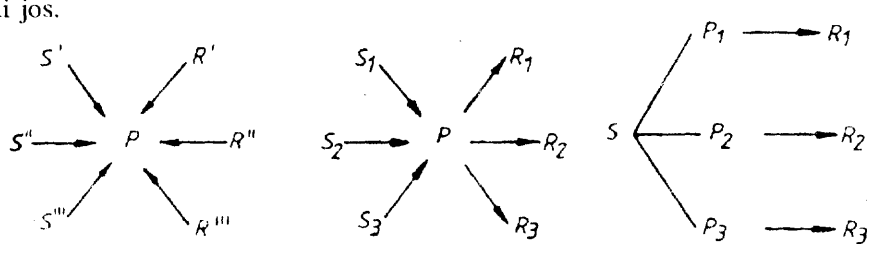


Fig. 3. Metode experimentale.

În prima schema este vorba de prezentarea repetată a unuia şi aceluiaşi stimul şi de progresul înregistrat ca urmare a acestei repetări. Ea se utilizează de obicei în toate situaţiile de învăţare prin repetare (în memorarea unui text, în formarea deprinderilor etc.).

În cea de-a doua schemă avem de-a face cu prezentarea unor stimuli diferiţi uneia şi aceleiaşi persoane, fapt care se soldează cu reacţii diferite. Se utilizează tot în situaţiile de învăţare, dar pentru a surprinde superioritatea unui anumit tip de stimulări. De exemplu, care tip de învăţare este mai productiv : cel bazat pe memorarea mecanică sau cel care foloseşte memorarea logică ? ; cel în care se memorează unităţile logice, ideile principale sau memorarea textuală ? Punând elevii în aceste ultime trei situaţii şi înregistrându-le reacţiile vom şti care formă de învăţare este mai productivă.

În schema a treia se are în vedere aplicarea unuia şi aceluiaşi stimul asupra unor persoane diferite, fapt care va duce, cum este şi firesc, la obţinerea unor reacţii diferite. În această schemă se modelează situaţiile de învăţare colectivă şi se încearcă surprinderea rolului diferenţelor individuale în procesul învăţării. Aceste experimente dau posibilitatea clasificării elevilor în funcţie de performanţele obţinute.

Dat fiind faptul că experimentul psihopedagogic este efectuat de regulă de către cadrele didactice, unul dintre efectele sale pozitive îl reprezintă sensibilizarea şi antrenarea acestora în activitatea de cercetare, ca şi verificarea imediată a eficienţei practice a cercetării. Pe de altă parte, experimentul psihopedagogic are dezavantajul că, desfăşurându-se în condiţii multiple şi variate, insuficient sau nu în totalitate, controlate, ar putea fi influenţat de acestea, rezultatele obţinte purtând nu numai amprenta factorilor de progres introduşi, ci şi a celor neprevăzuţi.

2.3. CONVORBIREA

Această metodă se particularizează în psihologia copilului şi pedagogică, după cum urmează : la vârstele mici este recomandabilă folosirea ei nu ca metodă de sine stătătoare ; ci integrată altor metode (îndeosebi observaţiei) sau subordonată unei activităţi pe care copilul o are de îndeplinit (în timp ce el „soluţionează" o problemă, sau face, execută ceva, i se pot pune tot felul de întrebări). Psihologul, reputatul Jean Piaget, care a folosit mult această metodă în cercetările sale, insista asupra necesităţii „neutralităţii" cercetătorului, acesta netrebuind să dirijeze sau să corecteze în vreun fel mersul gândirii copilului, să-l distreze sau să-l amuze. Convorbirea trebuie să se desfăşoare în condiţii absolut normale pentru că numai aşa vor putea fi surprinse manifestările spontane ale copiilor ; mecanismele psihice aşa cum sunt ele în realitate. La vârstele mai mari (pubertate, adolescenţă), atât modalitatea de desfăşurare a convorbirii, cât şi tematica ei se diversifică mult, putând fi folosite toate formele pe care le cunoaştem din studiul anterior.

2.4. ANCHETA

Ancheta ca metodă amplă, desfăşurată, cu cele 12 etape ale ei, este mai puţin folosită în psihologia copilului şi pedagogică, ea fiind întâlnită într-o formă prescurtată şi simplificată. Dintre formele ei (ancheta pe bază de chestionar şi ancheta

prin interviu) mai des întâlnită este cea de-a doua, care de multe ori ia forma unei conservaţii, a unui dialog. La copiii mici se practică mai mult interviul, la copiii mari ancheta pe bază de chestionar, chiar prin autoadministrare. Prin intermediul ei sunt sondate de obicei opiniile, atitudinile, dorinţele, aspiraţiile, interesele vocaţionale ale copiilor şi elevilor. Se practică în momentele de schimbare, de angajare în noi tipuri de activităţi sau de alegere a drumului în viaţă. Foarte utilizată este ancheta referitoare la opţiunile profesionale ale elevilor în vederea realizării orientării lor şcolare şi profesionale. Important este ca paleta întrebărilor dintr-un chestionar să fie cât mai diversificată, pentru a da posibilitatea realizării unor investigaţii atât extensive, cât şi intensive. Întrebările trebuie să surprindă mai multe modalităţi de raportare la realitatea sondată : *perceptiv* („ce impresie ţi-a făcut noul profesor de română ?") ; *proiectiv-prezumtiv* („intenţionezi să-ţi schimbi opţiunea profesională făcută ?") ; *apreciativ-evaluativ* („consideri că angajarea ta în activitatea şcolară este satisfăcătoare ?) ; *motivator-explicativ* („care crezi că sunt motivele care te fac ca, uneori, să nu înveţi ?" ; „de ce te pasionează electronica ?"). Pe baza datelor recoltate putem surprinde mai bine planul real şi aspiraţional al unui elev, gradul de conştientizare a unor probleme, capacitatea sa de înţelegere. De asemenea, creşte posibilitatea realizării unor cercetări de tip comparativ.

2.5. BIOGRAFIA

Metoda biografică este mai puţin folosită de psihologia copilului şi psihologia pedagogică, datorită faptului că cei investigaţi (copiii) nu au încă o biografie amplă care ar putea furniza cercetătorului date semnificative. Importanţa ei creşte pe măsură ce copiii evoluează în vârstă şi se acumulează datele biografice. Justificarea ei teoretico-ştiinţifică este dată de teza potrivit căreia personalitatea copilului, conştiinţa şi comportamentul său se formează ca urmare a factorilor şi evenimentelor care acţionează asupra sa. Diferite evenimente neaşteptate, încărcate emoţional, frustrante sau stresante (divorţul părinţilor, moartea unuia dintre părinţi, boli, accidente, schimbări de domiciliu, împrejurarea de a fi copil unic sau de a trăi într-o familie cu mai mulţi copii, încadrarea într-o casă de copii etc.), lasă urme asupra personalităţii copilului. Cel mai adeseori biografia ia fie forma *jurnalelor de însemnări* redactate de părinţi (procedeu mult utilizat pe la începutul secolului al XX-lea), fie forma *anamnezei* – o discuţie amplă, purtată de medic cu copilul sau cu părintele acestuia focalizată pe depistarea unor situaţii sau factori patogeni (somatici sau psihici).

2.6. ANALIZA PRODUSELOR ACTIVITĂŢII

Este una dintre cele mai folosite metode în psihologia copilului şi psihologia pedagogică (alături de observaţie şi teste). Orice produs realizat de copil sau elev poate deveni obiect de investigaţie psihologică. Prin aplicarea acestei metode obţinem date cu privire la : capacităţile psihice de care dispun copiii (coerenţa planului mental, forţa imaginaţiei, amploarea intereselor, calitatea cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor şi aptitudinilor etc.) ; stilul realizării (personal sau co-

mun, obişnuit) ; nivelul dotării (înalt, mediu, slab), progresele realizate în învăţare (prin realizarea repetată a unor produse ale activităţii). Pentru cercetători, o mare importanţă o are fixarea unor criterii după care să „judece" produsele activităţii. Printre acestea, mai semnificative sunt : corectitudinea – incorectitudinea ; originalitatea – banalitatea ; complexitatea – simplitatea ; expresivitatea – nonexpresivitatea produselor realizate.

2.7. TESTELE

Testele, ca metode de psihodiagnoză, au poate cea mai largă răspândire în psihologia copilului şi pedagogică. Fiind probe relativ scurte şi standardizate, ele dau posibilitatea investigării rapide a însuşirilor psihice aparţinând copiilor. Există texte pentru fiecare capacitate psihică (teste de percepţie, de atenţie, de memorie, de imaginaţie, de inteligenţă etc.), nu luate însă global, nediferenţiat, ci dimpotrivă, pentru caracteristici particulare ale lor. Astfel, întâlnim teste de percepţie spaţială, de percepţie a formelor, a culorilor ; teste de atenţie distributivă, de atenţie concentrată, teste de inteligenţă teoretică, practică, socială, verbală, numerică, tehnică etc. Aplicarea lor serveşte la determinarea nivelului dezvoltării psihice a copiilor sau în vederea selecţiei lor şcolare, sau în cel al orientării şcolare şi profesionale. Testele care sondează diferite funcţii psihice sunt relativ simple, atât din punct de vedere al aplicării lor cât şi al interpretării acestora. Mult mai complicate şi dificile sunt testele de personalitate care îşi propun să investigheze resorturi mai profunde ale copiilor, trăsături mai invizibile, adeseori mascate, necunoscute sau neacceptate de subiect. Aplicarea lor necesită luarea unor măsuri speciale (solicitarea subiectului să cumpănească bine pentru a se referi la însuşirile dominante din conduita sa, cerinţa de a fi sincer în răspunsuri, asigurarea caracterului confidenţial al răspunsului etc.). Cât priveşte interpretarea rezultatelor, uneori aceasta este atât de dificilă încât trebuie să se apeleze la ajutorul computerului. Oricât de abilitat ar fi cercetătorul cu cunoştinţe de psihologie şi oricât de înzestrat ar fi cu grile de prelucrare, în interpretarea rezultatului îşi spune cuvântul şi propria sa subiectivitate (cel puţin în unele tipuri de teste). Dar, să facem cunoştinţă cu câteva dintre testele de personalitate.

2.7.1. Cele mai răspândite şi uşor de aplicat şi prelucrat sunt **chestionarele sau inventarele de personalitate.** Acestea conţin un şir de întrebări la care trebuie să se răspundă prin DA sau NU (de exemplu : Ai deseori dorinţa de-a simţi emoţii puternice ? ; De obicei eşti nepăsător ? ; Te temi de întuneric ? etc.) sau întrebări ce cuprind mai multe răspunsuri din care subiectul optează pentru unul (de pildă : Îmi place să asist la meciuri ; a) da ; b) câteodată ; c) nu. Prefer oamenii : a) rezervaţi ; b) între rezervaţi şi sociabili ; c) sociabili şi uşor adaptabili. Dacă aş vedea doi copii ai vecinilor gata să se bată : a) îi las să se descurce între ei ; b) nu ştiu ce aş face ; c) i-aş potoli). Chestionarele de personalitate pot fi bifactoriale sau multifactoriale. J.H. Eysenck, aplicând un chestionar ce conţinea 57 de întrebări, a ajuns la stabilirea tipurilor de personalitate extrovertite, intravertite, nevrotice. Woodworth şi Metheus,

pe baza unui chestionar cu 76 de întrebări, au determinat 8 tendinţe psihonevrotice ale personalităţii (emotivitate, impulsivitate, instabilitate etc.). R.B. Cattel cu un chestionar de 187 de întrebări, a stabilit 16 factori de personalitate – chestionarul său numindu-se PF 16.

2.7.2. **Testele de completare sau de descripţie,** presupun formularea unor începuturi de frază ce vizează interesele, aspiraţiile, convingerile, concepţiile subiectului, ce sunt mai apoi terminate de subiect. De exemplu : Cel mai mult îmi doresc să... ; Cele mai mari bucurii le am atunci când... ; Calităţile pe care le apreciez cel mai mult la alţii sunt... O formă interesantă este „Testul celor 20 de propoziţii", care constă în completarea a 20 de propoziţii ce încep cu „Eu sunt..." Se obţin 4 tipuri de propoziţii :

tip A (conţin caracterizări generale şi particulare de ordin fizic) ;
tip B (se referă la caracteristicile statutului social al subiectului) ;
tip C (redau caracteristici de ordin psihic) ;
tip D (cuprind identificări complexe de ordin filosofic).

Dominanţa unora dintre aceste propoziţii în totalul celorlalte arată prezenţa unor tendinţe psiho-comportamentale ale subiectului. O probă oarecum asemănătoare am propus şi noi : Proba „CSE" – Cine sunt EU ? (pentru documentare vezi „Revista de psihologie", 1989, Nr. 4 sau „Revista de pedagogie", 1989, Nr. 10 şi 11).

2.7.3. **Testele proiective**. Cele mai cunoscute sunt : *Testul Rorschach* sau testul petelor de cerneală şi TAT – *Testul Aperceptiv Tematic.* Primul cere subiectului ca pornind de la stimuli vagi, nestructuraţi (ca cei din fig. 4) să spună ce crede că este în planşa respectivă, ce reprezintă ea. Cel de-al doilea, pornind de la o imagine (ca cea din fig. 5), cere subiectului să construiască o povestire de aproximativ 300 cuvinte în care să precizeze : ce este, ce s-a întâmplat în imaginea respectivă ?, care sunt gândurile sentimentele personajelor ?, ce anume a determinat situaţia respectivă care va fi deznodământul ei ? Aceste teste se numesc proiective, deoarece subiectul în încercarea sa de a structura imaginea, de a-i da un sens, de a elabora o povestire, îşi proiectează, îşi exteriorizează propriile sale trăsături de personalitate, modul său de a fi şi de a gândi. Deşi testele proiective sunt cele mai dificile teste, mai ales în partea lor de interpretare, ele rămân cele mai eficiente instrumente de sondare a personalităţii.

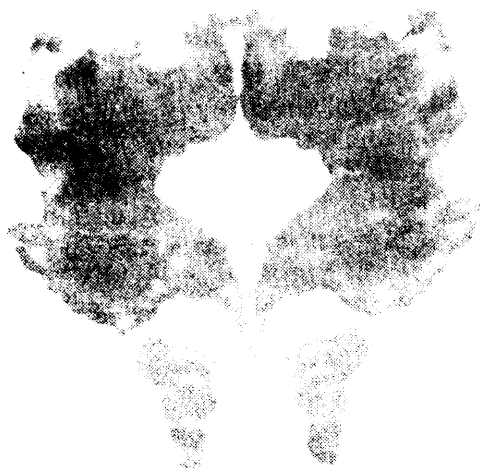


Fig. 4. O planşă din testul Rorschach.

Fig. 5. O imagine din testul T.A.T.

Metodele prezentate în acest paragraf sunt concomitent metode de cercetare a unor probleme ale psihologiei copilului şi psihologiei pedagogice, dar şi metode de cunoaştere a personalităţii copiilor. Multe dintre informaţiile culese, prin aplicarea lor, servesc la completarea fişei de caracterizare psihopedagogică a copilului. (Capitolul 14).

2.8. METODE DE CUNOAŞTERE A GRUPURILOR

2.8.1. **Studiul de caz** are în psihologia copilului şi psihologia pedagogică două accepţiuni : ca metodă de cercetare şi cunoaştere a unor colectivităţi, ca metodă de formare psihosocială a membrilor colectivităţii respective. „Cazul" este o descriere a unei situaţii reale, concrete, care implică personaje, întâmplări, atitudini, opinii şi comportamente, astfel concepute şi aranjate încât să dea naştere unei probleme ce se cere a fi diagnosticată, analizată şi rezolvată. Incidentele semnificative din viaţa unui individ sau a unui grup (îmbolnăvirea unui copil şi rămânerea în urmă la învăţătură), derularea şi acumularea unor evenimente în decursul timpului (măsurile luate de un diriginte în vederea educării sau reeducării unor elevi care duc, totuşi, la eşec), situaţiile tensionale, dramatice create în clasă (copiatul la o teză care aruncă o lumină nefavorabilă asupra întregii clase), momentele de suspans profesional din viaţa unui elev (ameninţarea de a rămâne corigent sau chiar repetent), pot reprezenta teme pentru construirea „cazurilor". Nu orice situaţie este însă un caz, ci doar cea care este reală sau foarte plauzibilă, cea care presupune urgenţa intervenţiei, soluţionării, cea care se calchiază pe preocupările

subiecţilor, în sfârşit, cea care conţine absolut toate elementele care sunt necesare în vederea luării deciziei.

Punerea în practică a acestei metode presupune parcurgerea a patru etape : 1) prezentarea cazului scris, înregistrat sau filmat ; 2) suscitarea de către conducătorul grupului a opiniilor, impresiilor, judecăţilor participanţilor (de obicei în această fază sunt emise punct de vedere diverse, chiar contradictorii, subiecţii grăbindu-se cu formularea soluţiilor încă înainte de a cunoaşte profund toate datele şi implicaţiilor cazului) ; 3) revenirea la faptele şi la informaţiile disponibile pentru analiza lor propriu-zisă ; 4) extragerea unor concluzii generale cu valabilitate şi în alte situaţii de viaţă. Antrenarea elevilor în analiza şi soluţionarea „cazului" dă posibilitatea cercetătorului să afle o multitudine de informaţii atât despre membrii grupului, cât şi despre grup : bogăţia informaţiilor, tipul de implicare în sarcină ; capacitatea de analiză, diagnosticare şi decizie ; obişnuinţa subiecţilor de a se face înţeleşi, de a-şi argumenta punctele de vedere, de a-şi formula concis şi corect părerile, de a se asculta reciproc, de a gândi şi a se exprima într-o manieră personală ; natura relaţiilor dintre membrii grupului, ascensiunea unora dintre ei la poziţia de lider, coeziunea sau dezbinarea membrilor grupului etc.

Studiul de caz este o metodă complexă care reuneşte virtuţile altor metode, îndeosebi ale observaţiei şi experimentului.

2.8.2. **Tehnicile sociometrice,** cu care am făcut cunoştinţă în clasa anterioară. Cu privire la acestea, cercetătorul trebuie să respecte o serie de cerinţe metodologice. În *faza de elaborare* a testului sociometric este necesar să se precizeze : criteriul testului în funcţie de care vor fi emise preferinţele sau respingerile ; limitarea sau nonlimitarea numărului alegerilor ; aria preferenţială (dacă alegerile se fac numai din interiorul grupului sau şi din afara lui). În *faza de aplicare* a testului, cercetătorul trebuie să motiveze aplicarea testului, pentru a câştiga adeziunea membrilor grupului ; să asigure anonimatul răspunsurilor, pentru a obţine sinceritatea subiecţilor, dar să-şi ia măsuri de precauţie pentru a şti exact cui aparţine fiecare foaie de răspuns ; să aplice testul pe absolut toţi elevii clasei (dacă unul lipseşte este supus testării când este prezent) ; să atragă atenţia că răspunsurile trebuie nominalizate, neadmiţându-se răspunsuri de tipul : „pe toţi" ; „pe nici unul" ; „nu ştiu". În *faza prelucrării* datelor obţinute cercetătorul este bine să fie informat că există mai multe tipuri de sociograme colective. Astfel, relaţiile dintre elevi pot fi redate *sub forma unei sociograme în spaţiul funcţional al grupului sau a unei sociograme colective libere*. Prima ţine seama de amplasarea elevilor în spaţiu. Dacă la ora de biologie sau chimie elevii sunt grupaţi 2 – 3 mese separate, amplasarea lor în sociogramă se face conform acestei dispoziţii spaţiale. Putem afla astfel nu numai relaţiile la nivelul întregului grup, ci şi la nivelul fiecărui subgrup (masă de lucru) şi mai ales între subgrupuri. În sociograma colectivă liberă amplasarea subiecţilor este aleatoare, sau, dacă sociograma se construieşte sub forma unor cercuri concentrice, în cercul din mijloc este figurat elevul cel mai popular, apoi în cercurile următoare elevii sunt amplasaţi în ordinea descrescătoare a statutelor (popular, acceptat, izolat, respins). Pornind de la acest tip de sociogramă putem calcula o serie de indici sociometrici (stabilitatea preferenţială, puterea preferenţială a grupului etc.).

3. DEMERSURI ÎN CERCETAREA PSIHOLOGICĂ

Cunoaşterea metodelor de investigare nu trebuie să reprezinte pentru cercetător un scop în sine, dimpotrivă, este bine ca ea să fie subordonată obiectivelor şi finalităţilor cercetării.

De altfel, stabilirea metodelor de cercetare constituie doar unul dintre „paşii" unei cercetări. Pentru a avea o imagine concretă şi completă asupra derulării unei cercetării psihologice, să ne referim la principalele demersuri metodologice ce urmează a fi întreprinse.

Prima etapă a cercetării psihologice o constituie *stabilirea sau delimitarea cât mai riguroasă a problemei* care va fi cercetată. Dacă cercetătorul nu ştie exact ce vrea, ce urmăreşte, este puţin probabil ca demersurile să fie eficiente. Un gânditor spunea că „o problemă bine pusă este pe jumătate rezolvată".

A doua etapă a cercetării psihologice o reprezintă *munca de informare şi documentare*, de cunoaştere a ceea ce au întreprins alţii, a rezultatelor şi concluziilor la care au ajuns. Fără o asemenea cunoaştere este posibil să repetăm cercetări deja făcute, altfel spus să „redescoperim America".

Etapa a treia, extrem de importantă, este cea a *stabilirii ipotezei de lucru,* aceasta nefiind altceva decât o anticipare a cercetătorului în legătură cu răspunsul pe care aşteaptă să-l capete în urma investigării concrete. În psihologie ipoteza este de regulă o relaţie între variabilele dependente şi cele independente. Se recomandă ca ipoteza să fie : *nouă, originală,* să nu repete lucruri deja ştiute : *verosimilă,* adică în acord cu datele ştiinţei, pentru că, dacă acestea sunt contrazise, este puţin probabil de a se confirma ; *testabilă,* să poată fi verificată, susceptibilă de a fi uşor *cuantificată* etc. Ipoteza joacă rol de ghid, de far călăuzitor în cercetare.

În etapa a patra sunt *selectate metodele de cercetare, stabilită strategia şi metodica cercetării.* Abia acum cercetătorul caută, selectează, adapează sau inventează pur şi simplu metode de cercetare, le articulează între ele astfel încât să-şi atingă scopurile fixate.

În cea de-a cincea etapă se trece la *aplicarea metodelor şi recoltarea datelor,* care ridică probleme de eşantionare, de găsire a subiecţilor, de convingere a acestora pentru a participa la cercetare etc. Nu este exclus ca în această etapă, datorită apariţiei unor situaţii neaşteptate să se recurgă la reformarea ipotezei.

În etapa următoare, a şasea, are loc *prelucrarea şi interpretarea rezultatelor obţinute,* stabilirea concluziilor, prin raportarea a ceea ce s-a obţinut la ipotezele formulate anterior. Acum se pun în evidenţă capacităţile analitico-sintetice ale cercetătorului, instrumentarea lui statistico-matematică, disponibilităţile pentru analiza psihologică fină.

În sfârşit, în ultima etapă, a şaptea, se trece la *elaborarea lucrării ştiinţifice,* care poate îmbrăca mai multe forme : comunicarea ştiinţifică (scurtă, concisă, de maximum 6—7 pagini) ; raport de cercetare (ceva mai detaliat, cu accent pe concluziile practice) ; studiu pentru revistele de specialitate (doct, ştiinţific, cu aparat bibliografic etc.) ; cărţi (de mai largă respiraţie, cu comentarii ample etc.).

Neparcurgerea acestor etape face ca cercetarea ştiinţifică să fie superficială, să îmbrace caracter de improvizaţie. Iată de ce este bine ca încă de pe acum, de pe băncile şcolii, elevii să fie familiarizaţi şi obişnuiţi cu cerinţele metodologice ce se impun unei cercetări ştiinţifice de calitate.

TEME DE CONTROL

1. Realizaţi analiza comparativă a unor protocoale de observaţie întocmite în cadrul practicii pedagogice.
2. Imaginaţi un experiment de tip formativ şi comentaţi-l.
3. Aplicaţi tehnica CSE — Cine sunt EU ? pe elevii unei clase la practică pedagogică şi analizaţi răspunsurile primite.

CAPITOLUL 3

PROBLEME PRIVIND DEZVOLTAREA PSIHICĂ A COPIILOR

1. NIVELURI ALE DEZVOLTĂRII UMANE

Omul, în decursul vieţii şi existenţei sale, este supus unor transformări, schimbări, prefaceri de ordin cantitativ şi calitativ reunite sub termenul general de dezvoltare. În funcţie de nivelul la care au avut loc asemenea modificări, desprindem trei tipuri de dezvoltări şi anume :

- *dezvoltarea biologică,* tradusă în schimburile fizice, morfologice şi biochimice ale organismului ;
- *dezvoltarea psihică,* ce constă în apariţia, instalarea şi transformarea proceselor, funcţiilor şi însuşirilor psihice ;
- *dezvoltarea socială,* concretizată în reglarea conduitei individului, în conformitate cu normele şi cerinţele impuse de colectivitate, de mediul social existenţial.

Putem conchide că dezvoltarea umană este *biopsihosocială.* Procesul complex care conduce la *structurarea deplină* a funcţiilor vegetative şi senzoriomotorii, intelectuale şi afective, motivaţionale şi atitudinale, fapt care se soldează cu emanciparea personalităţii, cu trecerea ei într-un nou stadiu al dezvoltării, este denumit prin termenul de *maturizare* biopsihosocială a omului. Starea funcţională *finală* de împlinire anatomofiziologică, neuropsihică şi socială a omului este desemnată prin termenul de *maturitate,* provenit de la latinescul „maturus", care înseamnă „copt", sau de la „maturitas" care înseamnă dezvoltare deplină.

Între cele trei forme ale dezvoltării umane (biologică, psihică, socială) există o strânsă interacţiune şi interdependenţă. Astfel, dezvoltarea psihică se realizează *corelat* cu cea biologică, dar nu *simultan.* Există unele pusee de creştere (aspect esenţial al dezvoltării biologice) sau de încetinire a ritmului ei care nu sunt secondate de pusee sau încetiniri ale ritmului dezvoltării psihice. Se ştie că pe la 15 ani creşterea încetează, ceea ce nu înseamnă că încetează şi dezvoltarea psihică, dimpotrivă, aceasta cunoaşte o evoluţie impresionantă. De asemenea, dezvoltarea biologică (creşterea) influenţează dezvoltarea psihică, dar nu *absolut* şi mai ales nu *în mod egal* de-a lungul ontogenezei. În perioadele timpurii, dezvoltarea psihică este dependentă ca *ritm, viteză, limite cronologice* de cea biologică ; la tinereţe

şi maturitate, însă ea capătă o relativă independenţă faţă de aceasta ceea ce înseamnă că, în anumite limite temporale şi funcţionale, diverse modificări anatomofiziologice nu duc la modificarea evidentă a tabloului psihic şi mai ales la alterarea lui. De data aceasta dezvoltarea psihică nu se mai subordonează celei biologice, ci intră tot mai profund sub incidenţa dimensiunilor vieţii socioculturale. Ea devine astfel, un instrument, o pârghie de sprijinire şi susţinere a socialului, deoarece numai oamenii dezvoltaţi sub raport psihic – deţinătorii de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, dotaţi cu aptitudini, formaţi caracterial — sunt capabili să menţină în funcţie structurile vieţii sociale.

Dat fiind faptul că dintre cele trei tipuri ale dezvoltării umane ne interesează în mod expres cel de-al doilea, în continuare vom stărui asupra lui.

2. CONCEPTUL DE DEZVOLTARE PSIHICĂ

Când una şi aceeaşi realitate este privită şi interpretată din unghiuri de vedere diferite, ea îşi relevă aspecte, laturi, faţete noi, care numai împreună reuşesc să surprindă şi să redea esenţa fenomenului respectiv. Acesta este şi cazul conceptului de dezvoltare psihică, a cărui analiză multiplă relevă existenţa a cel puţin trei accepţiuni, din îmbinarea cărora vom obţine în final înţelegerea lui deplină.

• **Prima accepţiune.** *Dezvoltarea psihică poate fi definită ca procesul ce se desfăşoară ca un lanţ continuu de transformări cantitative şi calitative cu sens ascendent, exprimat în treceri progresive de la nivelurile psihice primare, slab diferenţiate şi slab specializate la nivelurile psihice superioare, bine diferenţiate şi bine specializate.* După cum se poate observa, această accepţiune accentuează sensul dezvoltării psihice care este ascendent, progresiv, care presupune treceri de la simplu la complex, de la inferior la superior. O privire, fie şi fugitivă asupra complicării treptate a psihicului copilului de-a lungul ontogenezei ne-ar convinge de aceasta. Trecerea de la senzaţie la percepţie, deci de la reflectarea însuşirilor izolate ale obiectelor şi fenomenelor la reflectarea obiectelor în multitudinea însuşirilor acestora, de la imaginile primare din percepţii la imaginile secundare din reprezentări, de la senzorial la logic, deci de la simţire la gândire, de la reflectarea însuşirilor neesenţiale, accidentale, fenomenale ale obiectelor la surprinderea însuşirilor esenţiale şi generale ale acestora echivalează cu dezvoltarea psihică a omului. Aceasta are loc nu numai prin trecerea de la o funcţie psihică inferioară la alta superioară, ci şi prin asemenea treceri realizate în cadrul unuia şi aceluiaşi fenomen psihic. Astfel, saltul de la memorarea mecanică la cea logică, realizat în interiorul memoriei, de la stările afective situative şi fluctuante la stările afective stabile şi generalizate, deci de la emoţii la sentiment, produs în sfera activităţii, de la motivaţiile exterioare la cele interioare, întâlnite la nivelul motivaţiei etc., reprezintă tot ilustrări ale dezvoltării psihice.

• **A doua accepţiune.** *Dezvoltarea psihică este procesul de formare a unor noi seturi de procese, însuşiri, funcţii psihice, de noi structuri funcţionale care diferenţiază comportamentul ducând la o mai bună adaptare.* De data aceasta, accentul cade nu atât pe conţinutul dezvoltării psihice (formare de

însuşiri şi structuri psihocomportamentale), cât pe caracteristicile acestuia, subliniindu-se faptul că numai noutatea acestor structuri ne permite să le considerăm ca fiind rezultat al dezvoltării.

Ilustrarea acestei accepţiuni se poate face prin analiza comparativă a trecerii de la psihicul animal la cel uman. Existenţa la om a unor capacităţi psihice specifice (gândirea, limbajul, imaginaţia, voinţa, munca şi creaţia etc.) diferenţiază profund comportamentul uman de cel animal şi asigură omului o adaptare superioară şi complexă la solicitările mediului natural şi sociocultural. Chiar dacă analizăm una şi aceeaşi capacitate psihică, cum ar fi de exemplu sensibilitatea, care este comună omului şi animalului, vom constata că la om ea este net superioară faţă de cea animală. Vulturul vede de la o distanţă mai mare decât omul, dar nu distinge sute de nuanţe cromatice de griuri, aşa cum o face pictorul sau o persoană care lucrează în industria coloranţilor. Animalul poate avea un auz fizic foarte fin, dar el nu dispune de auz verbal sau de auz muzical (cu toate subdiviziunile lui : armonic, melodic, ritmic etc.), el apucă, înhaţă obiectele, dar nu le pipăie, adică nu are capacitatea de a le explora şi investiga activ, succesiv ; el mârâie, rânjeşte dar nu zâmbeşte. Sensibilitatea cromatică diferenţiază, auzul verbal, auzul artistic, pipăitul, zâmbetul etc. sunt seturi de structuri funcţionale noi, specific umane, care evidenţiază saltul de la psihologia animală la psihologia umană, ca urmare a dezvoltării acesteia din urmă.

• **A treia accepţiune.** *Dezvoltarea psihică este procesul ce semnifică continua devenire a structurilor psihocomportamentale, existenţa psihicului într-un perpetuu „statu-nascendi".*

În această accepţiune accentul se pune pe caracterul dinamic al psihicului, pe necesitatea înţelegerii faptului că fenomenele psihice nu sunt date o dată pentru totdeauna, în formă finită, ca ceva invariabil. Dimpotrivă, ele sunt în continuă formare şi devenire, cunoscând perioade de apariţie, închegare, plămădire, evoluţie, maturizare, dar şi de relative involuţii sau chiar disoluţii. Aceasta deoarece, pe de o parte ele izvorăsc din lumea externă şi cum realitatea înconjurătoare este extrem de diversă în conţinut şi solicitări, viaţa psihică va trebui să se adapteze şi să se remodeleze în funcţie de caracterul schimbător al solicitărilor, iar pe de altă parte, datorită faptului că ele se elaborează în sfera organismului viu al omului, ceea ce implică, în mod direct, considerarea condiţiilor interne psihofiziologice ale acestuia. Parafrazându-l pe filozoful antic grec Heraclit, care spunea că : „un om nu se scaldă de două ori în apele aceluiaşi râu" deoarece „totul curge", am putea afirma că „omul nu este aproape niciodată identic cu sine însuşi", datorită permanentei schimbări şi prefaceri a vieţii sale psihice, a însuşirilor, funcţiilor şi proceselor psihice.

Sintetizând cele trei accepţiuni ale conceptului analizat putem spune că *dezvoltarea psihică este procesul de formare şi restructurare continuă a unor însuşiri, procese, funcţii şi structuri psihocomportamentale prin valorificarea subiectivă a experienţei social-istorice, în vederea amplificării posibilităţilor adaptative ale organismului.*

3. CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII PSIHICE

• Una dintre primele caracteristici ale dezvoltării psihice o reprezintă caracterul ei *complex, plurideterminat şi multifactorial.* Ea este orientată spre combaterea unei modalităţi simpliste, unilaterale de înţelegere a dezvoltării psihice în interpretarea căreia s-au confruntat poziţiile absolutizante, eronate cu cele ştiinţifice. Unii autori considerau dezvoltarea psihică fiind autonomă, nedeterminată de exterior, independentă de învăţare şi factorii socioculturali, ca o endogenie, ca o simplă şi treptată exteriorizare a unor structuri date, existente deja. Alţi autori considerau, dimpotrivă, că ea este în întregime, în totalitate determinată de exterior, ca o exogenie, omul şi psihicul său fiind produse pasive ale împrejurărilor. Psihologul elveţian Jean Piaget arăta că din perspectiva acestei teorii, personalitatea omului apărea ca fiind „o ladă goală pe care o umple societatea". În realitate, dezvoltarea psihică, ca proces amplu şi complex, dinamic şi variat, este triplu determinată. Astfel, ea este determinată de caracteristicile speciei (ceea ce evidenţiază treapta filogenetică a dezvoltării), de caracteristicile psihoindividuale (treapta ontogenetică) şi de interacţiunea dintre persoană şi mediu (treapta psihosocială a dezvoltării). Influenţele şi condiţiile care contribuie la realizarea dezvoltării psihice sunt nu doar multiple şi diferenţiate, ci practic nelimitate. Ele pot fi naturale şi sociale, externe şi interne, apropiate şi îndepărtate, directe şi indirecte, permanente sau episodice, superficiale şi accidentale sau profunde şi esenţiale etc. Numai o anumită coincidenţă şi pondere a acestor influenţe şi condiţii asigură o dezvoltare normală, coincidenţele nedorite, ponderile inversate soldându-se cu dezvoltarea psihică subnormală sau chiar anormală a omului. Se ştie că există o serie de predispoziţii şi potenţialităţi (specifice speciei umane) cu care individul se naşte. Acestea devin însă realitate numai dacă sunt raportate la anumite condiţii de mediu (intern şi extern). De exemplu, posibilitatea ca un oval fecundat să se dezvolte devine realitate numai dacă sunt asigurate condiţiile de mediu : temperatură, alimentare, mediu chimic etc. Dacă în cursul dezvoltării embrionare, cu atât mai mult după naştere, intervin factori nocivi, cum ar fi radiaţii, infecţii, consum abuziv de medicamente etc., pot apărea anomalii în dezvoltarea psihică a individului. Principalii factori ai dezvoltării psihice sunt : *ereditatea, mediul, educaţia,* care vor fi analizaţi într-un paragraf separat. Deocamdată trebuie ştiut că dezvoltarea psihică se *sprijină* pe ereditate, îşi *extrage* conţinutul din datele furnizate de mediul socio-cultural şi este *dirijată* de educaţie.

• Dezvoltarea psihică nu este liniară, uniformă, continuă ci polimorfă şi discontinuă. Ca urmare a faptului că este dependentă de variabila „timp", ea decurge ca o succesiune de faze, etape, stadii în care echilibrul alternează şi ritmează cu dezechilibrul, iar perioadele de efervescenţă, de transformări fizice spectaculoase, bruşte, de explozie sau chiar de criză sunt urmate de perioade de relaxare, acalmie, linişte. Pe acest fundal de necontenită prefacere, în anumite limite de vârstă, există un tablou psihocomportamental asemănător la toţi cei care se încadrează în aceste limite de vârstă. Aşadar, dincolo de ceea ce este variabil, accidental, se află generalul, tipicul, ceea ce este permanent, invariabil. Perioadele de vârstă în care tabloul psihocomportamental este relativ asemănător la toţi copiii au fost denumite stadii ale dezvoltării, ce se succedă

unele după altele. De aici decurge că o altă caracteristică majoră a dezvoltării psihice o constituie *stadialitatea ei.*

Stadiile dezvoltării psihice au fost definite de psihologul Paul A. Osterrieth ca fiind „momente ale dezvoltării caracteristice printr-un ansamblu de trăsături coerente şi structurate care constituie o mentalitate tipică şi consistentă, dar trecătoare". Stadiile sunt „decupaje" în evoluţia genetică a omului care îndeplinesc următoarele condiţii : 1. dispun de o ordine logică, de succesiune în timp, neputând fi inversate între ele ; 2. reprezintă o structură unitară a vieţii psihice şi nu o simplă juxtapunere de însuşiri şi funcţii psihice ; 3. au caracter integrator, în sensul că structurile anterioare se integrează în cele superioare, devenind o premisă, o condiţie pentru ele ; 4. dispun de momente preparatorii, de închegare şi definitivare ; 5. reprezintă o modalitate de echilibrare relativă a proceselor, însuşirilor şi structurilor psihice.

Depistarea şi demarcarea stadiilor dezvoltării psihice au o mare importanţă pentru cunoaşterea aprofundată a profilului psihic aparţinând celor cuprinşi în limitele stadiului respectiv, caracteristicile lor psihice comune purtând denumirea de particularităţi de vârstă. Totodată, abordarea stadială a dezvoltării psihice dă posibilitatea adâncirii analizei ştiinţifice, disecării şi descifrării, clasificării şi comparării, descrierii şi explicării evoluţiei vieţii psihice a individului până la aflarea substratului logic al dezvoltării psihicului. În stabilirea satiilor dezvoltării psihice se porneşte de la un ansamblu de criterii, printre care mai importante sunt : locul ocupat şi rolul îndeplinit de individ în sistemul relaţiilor sociale ; tipul de activitate dominantă ; vârsta cronologică. În funcţie de aceste criterii au fost desprinse următoarele stadii de dezvoltare psihică : 1. stadiul copilului mic (sugar) de la naştere până la 1 an ; 2. stadiul copilului antepreşcolar (1—3 ani) ; 3. stadiul copilului preşcolar (de la 3 - 6/7 ani) ; 4. stadiul copilului şcolar, care se subdivide în : stadiul şcolarului mic (6/7 - 10/11 ani) ; stadiul şcolarului mijlociu (puberul : 10/11 - 14/15 ani) ; stadiul şcolarului mare (adolescentul : 14/15 - 18/19 ani) ; 5. stadiul vârstei adulte, ce cuprinde următoarele substadii : tinereţea, maturitatea, bătrâneţea (vezi fig. 6). Deşi s-ar părea că diviziunea stadiilor porneşte exclusiv de la criteriul cronologic al vârstei, în momentul când vom ajunge la caracterizarea lor, vom vedea că stadiul vizează totalitatea transformărilor care se petrec în cadrul fiecărei vârste şi nu depinde nemijlocit de maturizarea funcţiilor biologice ale organismului. De altfel, alături de vârsta cronologică există şi vârsta dezvoltării psihice sau vârsta socială a individului. De aceea, caracterizarea stadiilor de vârstă se va face după un ansamblu de criterii, printre care mai importante vor fi : locul ocupat de individ în sistemul relaţiilor sociale ; tabloul modificărilor anatomofiziologice ; ansamblul necesităţilor resimţite de individ ; instrumentarea lui psihică în vederea satisfacerii acestora ; consecinţe în plan educativ.

• Chiar dacă între anumite limite de vârstă profilul psihic al copiilor este asemănător, nu s-ar putea susţine că dezvoltarea psihică este identică. Conţinutul dezvoltării psihice, direcţia şi tempoul ei, pot fi diferite de la un individ la altul fie datorită moştenirii ereditare, fie intervenţiei unor factori variaţi de mediu şi educaţie. Doi copii preşcolari pot fi asemănători, chiar tipici în ceea ce priveşte caracteristicile generale de vârstă, dar extrem de diferiţi în manifestarea concretă a acestora. Astfel, ei pot avea caracteristicile generale ale afectivităţii specifice vârstei preşcolare, dar unul este mai impresionabil, altul

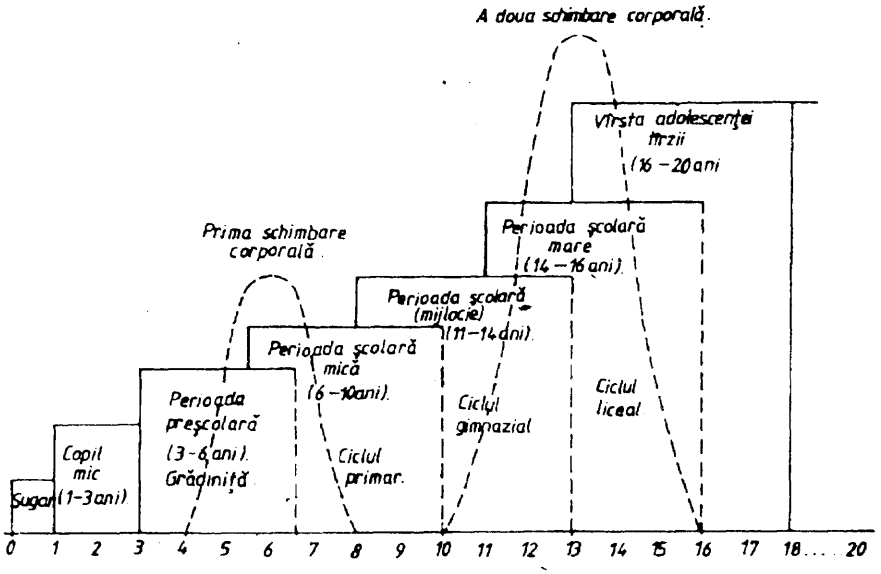

A doua schimbare corporală.
Vîrsta adolescenței tîrzii (16 – 20 ani)
Perioada școlară mare (14 – 16 ani).
Prima schimbare corporală.
Perioada școlară (mijlocie) (11 – 14 ani).
Perioada școlară mică (6 – 10 ani).
Perioada preșcolară (3 – 6 ani). Grădiniță
Copil mic (1-3 ani)
Sugar
Ciclul primar.
Ciclul gimnazial
Ciclul liceal
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18.... 20

Fig. 6. Stadiile dezvoltării psihice.

mai puţin impresionabil ; unul este mai rezistent la intervenţia unor excitanţi perturbatori sau nocivi, altul se perturbă uşor, intră rapid în stare de alarmă, alertă sau derivă comportamentală etc. Iată deci cum pe fondul general al particularităţilor de vârstă încep să-şi spună cuvântul *particularităţile psihoindividuale.* Aceasta înseamnă că dezvoltarea psihică are nu doar un caracter *stadial,* ci şi unul *individual,* specific fiecărui individ.

Dezvoltarea psihică se diferenţiază de la individ la individ prin : *ritm* (accelerat sau lent) ; *viteză* (mare sau mică) ; *conţinut* (bogat, simplu, diversificat sau sărăcăcios şi limitat) ; *consum energetic* (mare sau mic, raţional, echilibrat, sau dezechilibrat, bazat pe economie sau pe risipă energetică) ; *rezonanţă* (puternică, slabă) ; *sens* (ascendent sau sincopat) ; *durată* (normală, întârziată) ; *efecte* (pozitive, negative) etc. Această caracteristică a dezvoltării psihice va conduce spre necesitatea tratării diferenţiate a copiilor în procesul instructiv-educativ, diferenţiere ce poate merge până la individualizarea ei.

4. DINAMICA DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILUI

4.1. FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE

Dezvoltarea psihică reprezintă procesul formării la copil a noi seturi de procese, însuşiri şi dimensiuni psihice - şi de restructurare continuă a lor - proces care : a) se sprijină pe terenul eredităţii ; b) îşi extrage conţinuturile din datele furnizate de mediul sociocultural ; c) este ghidat de educaţie ; d) se desfăşoară în

contextul propriei activităţi a copilului, fiind impulsionată de motivaţie şi având drept mecanism interiorizarea achiziţiilor, formarea „organelor funcţionale" la nivelul creierului, al scoarţei cerebrale.

Rezultă, din formularea de mai sus, că dezvoltarea psihică este un proces mixt, bidimensional, fiind de provenienţă externă prin conţinut şi internă prin premise şi mod de realizare. Asupra copilului se exercită numeroase influenţe, unele externe, altele interne, unele naturale, altele sociale, unele directe, apropiate, altele indirecte, îndepărtate, unele intră în categoria factorilor cu acţiune determinată, altele în categoria celor cu rol de condiţie sau de premisă. Ele pot fi grupate prin raportarea la trei noţiuni de bază : ereditatea, mediul, educaţia.

Ereditatea este o însuşire biologică generală a organismelor vii, un ansamblu de caracteristici naturale, stabile, elaborate în cursul mai multor generaţii şi transmise de la înaintaşi la urmaşi prin mecanisme genetice, anatomice şi fiziologice. Patrimoniul moştenirii genetice — *genotipul* — este dat de totalitatea genelor, factorii conţinuţi în ou, care condiţionează din interior construcţia nounăscutului instalarea şi funcţionarea anumitor caracteristici. Combinarea datelor genotipului cu efectele influenţelor de mediu dă naştere la *fenotip,* care se traduce în caracterele manifestate efectiv de subiect.

Fiinţă umană nou-născută moşteneşte, prin ereditate, o serie de însuşiri fizice comune pentru întreaga specie umană, o amunită organizare corporală, diverse organe, aparate şi sisteme anatomice, o serie de reflexe necondiţionate (alimentar, de apărare), care fac posibilă adaptarea la mediul extern încă din prima zi. Ereditar sunt date, de asemenea, o serie de însuşiri individuale, cum ar fi greutatea masei corporale, conformaţia feţei, culoarea ochilor, a părului, a pielii, grupele sanguine, anumite particularităţi de construcţie ale sistemului nervos şi ale analizatorilor, trăsăturile tipologice, anumite predispoziţii care intră în structura aptitudinilor.

Ereditatea influenţează mai ales creşterea şi maturizarea organelor şi funcţiilor menţionate, fenomene indicând cât de pregătit este organismul din punct de vedere biologic pentru a trece de la un stadiu la altul al dezvoltării psihice. Dar nici în acest caz, acţiunea eredităţii nu este directă şi exclusivă. Procesele de creştere şi maturizare suportă şi influenţa exerciţiului şi a învăţării, care le pot accelera sau încetini cursul.

Creşterea se referă, îndeosebi, la aspectul fizic, anatomic al dezvoltării, constând în apariţia şi stabilirea anumitor indici cantitativi ai masei somatice şi nervoase a organismului infantil. Distingem, astfel, aspecte ale creşterii osoase şi musculare (modificările de talie şi greutate ale corpului), aspecte ale creşterii nervoase (dezvoltarea ramificaţiilor nervoase, creşterea numărului de sinapse, amplificarea volumului masei cerebrale).

În sensul restrâns al cuvântului, maturizarea (mai exact spus, maturarea) se referă, mai ales, la aspectul fiziologic al dezvoltării, connstând în modificările funcţionale interne, biochimice, care se petrec, o dată cu înaintarea în vârstă, în activitatea diferitelor aparate şi sisteme ale organismului, îndeosebi, la nivelul creierului, al glandelor endocrine şi al organelor de simţ. În sensul larg al cuvântului, maturizarea se extinde asupra totalităţii comportamentelor persoanei, inclusiv asupra celor psihosociale, desemnând procesul de perfecţionare a indicelui de adaptabilitate şi integrare socială a individului sub incidenţa educaţiei şi învăţării.

Zestrea biologică, ereditară, constituie o *premisă* necesară pentru dezvoltarea psihică. Ea nu produce direct aptitudinile şi atitudinile, capacităţile şi interesele, caracterul şi concepţia despre lume a individului. Ereditatea influenţează într-o anumită măsură procesele psihofiziologice mai simple, condiţionând, de pildă, capacitatea de a sesiza sunetele înalte, de a diferenţia anumite nuanţe cromatice, de a executa anumite mişcări (dexteritatea motorie), atenţia involuntară. Cu cât procesele sunt mai complexe — cum ar fi de pildă, gândirea abstractă, memoria logică, imaginaţia creatoare, sentimentele, pasiunile, voinţa, caracterul – cu atât, în determinările lor, creşte importanţa mediului, a educaţiei, comparativ cu a eredităţii. Fructificarea potenţialităţilor ereditare este mijlocită de mediu şi de modalităţile de organizare a activităţii celui care se dezvoltă. În fazele de început ale dezvoltării, acţiunea factorilor ereditari este mai pregnantă, efectele ei mai uşor vizibile. La vârste mai târzii, influenţa lor devine mai puţin evidentă, ea contopindu-se cu experienţa deja achiziţionată, îndeosebi aceea a activităţii dominante pe care o desfăşoară copilul.

Mediul este şi mai profund implicat în devenirea psihică infantilă, oferind materialul de construcţie. El reprezintă totalitatea condiţiilor naturale şi sociale, materiale şi culturale, totalitatea influenţelor spontane sau organizate care se exercită asupra individului. Factorii de mediu acţionează în anumite contexte sau cadre sociale — grupurile (familiale, de joc, de învăţătură) – care constituie şi ele tot atâtea medii. Influenţa factorilor de mediu se exercită nu numai asupra constituirii psihicului în ontogeneză, dar şi asupra proceselor fizice – osificarea, dentiţia, greutatea, înălţimea – prin condiţiile alimentare, igienice şi de protecţie pe care le oferă. Atunci când este favorabil, mediul contribuie la accelerarea punerii în funcţiune a potenţialului sistemului nervos.

Mediul devine sursă a dezvoltării psihice prin faptul că oferă copilului circumstanţe şi condiţii concrete de viaţă, obiecte, informaţii şi modele de conduită, susceptibile a fi percepute şi învăţate ; de asemenea, el oferă prilejuri de comunicare şi schimburi afective între copil şi cei care îl înconjoară. Mediul poate acţiona ca o barieră sau ca un factor care favorizează, facilitează, avantajează dezvoltarea psihică. Dar nici mediul nu influenţează direct asupra dezvoltării psihice. Relaţionarea construcţiei biologice ereditare a organismului infantil nou-născut cu datele de construcţie furnizate de mediu se face printr-un operator special, *educaţia.*

Educaţia reprezintă un ansamblu de acţiuni şi influenţe fundamentate ştiinţific şi utilizate conştient în direcţia procesului de formare a copilului ca personalitate. Ea este factorul determinant al dezvoltării umane, îndeosebi, al dezvoltării structurilor psihice. Pe baza unor cercetări de antropologie şi psihologie comparată se apreciază că, dacă copilul ar fi privat de educaţie în primii cinci ani de viaţă, umanizarea şi dezvoltarea psihică ar fi profund şi poate iremediabil compromise.

Educaţia începe din prima zi de existenţă a copilului şi se continuă apoi toată viaţa. Deosebit de important pentru dezvoltarea psihică a copilului sunt, în plan educaţional, relaţiile afective şi de comunicare ce se stabilesc de timpuriu, în cadrul familiei, între mamă şi copil. Ulterior, educatorul pune în faţa copilului anumite

obiective şi-l solicită pe acesta la împlinirea de sine. El organizează mediul în scopul canalizării procesului formării personalităţii copilului pe o direcţie clar conturată.

Un rol deosebit în formarea copilului revine instituţiilor specializate în educaţie. Între acestea, o poziţie centrală ocupă *şcoala* cu activităţile şi procesele ce se desfăşoară în cadrul ei.

4.2. MECANISMUL DEZVOLTĂRII PSIHICE ŞI FORŢA EI PROPULSOARE

Dezvoltarea psihică nu este nici un proces impus din afară, nici unul predeterminat genetic, ci un proces cu legităţi interne proprii. Educaţia nu devine, nemijlocit, fapt al dezvoltării psihice, ci constituie, la rândul ei, punct de plecare spre dezvoltare. Copilul nu preia pasiv influenţele mediului şi ale educaţiei, ci le opune propria sa activitate, care înseamnă, deopotrivă, receptivitate şi rezistenţă, acceptare şi refuz, reprezentând, în toate cazurile, o opţiune. Copilul nu este numai obiect, ci şi subiect al educaţiei, care decodifică şi transpune mesajele educaţionale în forme şi structuri ale propriei activităţi. Acţiunea educativă apare, astfel, ca interacţiune, în care se îmbină stimularea externă cu activismul personal al copilului.

Mediind contribuţiile eredităţii şi ale mediului la dezvoltare, educaţia este şi ea mediată de o altă verigă – activitatea copilului – care constituie contextul cel mai apropiat al dezvoltării. Prin această activitate proprie, care, în esenţă, este un *proces de învăţare,* în sensul larg al cuvântului, copilul redescoperă capacităţile umane obiective în mediul sociocultural, le recreează pentru sine, le asimilează şi le interiorizează, transformându-le în conţinut şi organizare a vieţii sale psihice. Astfel, el se dezvoltă.

Prin propria sa activitate de învăţare, copilul se opune activ influenţelor instructiv-educative din afară, în sensul că, învăţând, el trebuie să reproducă pentru sine sistemul influenţelor şi cerinţelor externe, iar aceasta reclamă adesea o conduită completă, bazată pe strategii de retragere, ocol, amânare, revenire, pentru a înţelege şi a redescoperi. La confluenţa dintre influenţele educaţionale exercitate de adult şi activitatea proprie de învăţare a copilului se nasc, de regulă, decalaje între niveluri de acţiuni şi operaţii potenţial necesare pentru îndeplinirea noilor sarcini, puse de educaţie în faţa învăţării, şi nivelurile atinse real în dezvoltarea posibilităţilor de rezolvare ale copilului. Dezvoltarea înseamnă tocmai reducerea decalajului, restabilirea echilibrului printr-un proces de perfecţionare a caracteristicilor psihice ale personalităţii în funcţie de noile cerinţe. Educatorul formulează, pe de o parte, anumite sarcini şi cerinţe faţă de copil, ţinând seama de nivelul dezvoltării sale, dar stimulându-l să-l depăşească şi, pe de altă parte, copilul răspunde acestor sarcini şi le rezolvă, înregistrând noi progrese în planul dezvoltării.

Dezvoltarea prin învăţare este un proces viu, generativ, producându-se prin provocarea şi angajarea unor mari restructurări la nivelul celei mai profunde componente a activităţii proprii a copilului, *motivaţia.* Aceasta constituie substratul energetic al dezvoltării. Fiind o cauzalitate reprodusă psihic, transferată şi sedimentată

în interiorul persoanei, motivaţia comunică activităţii şi conduitei o notă de automişcare şi autodeterminare. Trebuinţele, cerinţele, preferinţele, aspiraţiile, dorinţele care intră în componenţa motivaţiei sunt variabile interne care constituie forţa motrică nemijlocită a dezvoltării psihice. Ele sensibilizează în chip diferit personalitatea copilului faţă de influenţele externe, făcând-o mai mult sau mai puţin permeabilă şi receptivă la aceste influenţe. Dezvoltarea psihică se produce numai atunci când, date fiind anumite condiţii de mediu şi acţiuni educative, persoana este sensibilă faţă de ele, deschisă la influenţa lor, motivată să le accepte.

Dacă forţa propulsoare a dezvoltării rezidă în confruntarea de motive, atunci se pune problema în ce constă mecanismul dezvoltării. Răspunsul este acela că, indiferent de direcţia în care se face dezvoltarea – intelectuală, afectivă, morală – constituirea noilor componente şi însuşiri de personalitate se face în ordinea trecerii de la exterior la interior, de la modele de relaţii şi acţiuni interpersonale la sistemul de atitudini şi aptitudini proprii. Prin interiorizare, se urcă treptat, continuu de la învăţare la dezvoltare, creându-se suportul material al viitoarelor achiziţii.

Suportul pe care se sprijină dobândirea de către copil a viitoarelor achiziţii psihice nu este unul morfologic, ci unul dobândit. Sunt aşa numitele "organe funcţionale" ale creierului, un fel de funcţii, care, în anumite legături şi îmbinări, servesc drept suport al altor funcţii. Aceste uniuni funcţionale, care includ atât elemente fiziologice cât şi elemente psihologice, sunt foarte răspândite în procesul învăţării şi al dezvoltării.

De exemplu, construirea la copil, de către adult, a sistemului funcţional motor pe care se sprijină mişcările de folosire corectă a unor obiecte de uz casnic, cum sunt ceaşca, lingura, furculiţa; elaborarea, în cursul vieţii, a legăturilor optico-motorii, ca bază a percepţiei vizuale a mărimii, formei, distanţei; formarea legăturilor dintre auz şi intonaţie (dintre imaginea auditivă şi intonarea exterioară şi internă a sunetului) ca mecanism al percepţiei corecte a înălţimii sunetului; în sfârşit, întreaga masă de acţiuni mentale care stau la baza unor capacităţi psihice superioare cum sunt: gândirea, memoria logică, imaginaţia.

Ele se formează în cursul interiorizării acţiunii de învăţare şi funcţionează ca un mecanism discret al capacităţilor psihice, devenind inaccesibile observaţiei.

4.3. RELAŢIA DINTRE ÎNVĂŢARE ŞI DEZVOLTARE

În contextul învăţării are loc gestaţia fenomenelor dezvoltării: dezvoltarea se prepară, îşi acumulează datele. La nivelul dezvoltării, învăţarea se împlineşte şi se finalizează. Dezvoltarea îşi are rădăcinile în şi se explică prin învăţare, iar învăţarea îşi găseşte raţiunea de a fi prelungindu-se în dezvoltare. Învăţarea este procesul cu o rază mai mare, aflat în curgere continuă; dezvoltarea este produsul dens, dar cu un perimetru mai îngust, care se constituie prin salturi şi se reîntoarce în fluxul procesului, influenţând asupra lui. De exemplu, pentru a face faţă anumitor sarcini de învăţare este necesar ca, pe anumite direcţii, copilul să fi atins deja un anumit nivel de dezvoltare (intelectuală, fizică, afectivă) care să-l facă matur şi competent pentru confruntarea cu sarcina. Această competenţă apare ea însăşi ca efect sintetic al învăţărilor anterioare.

Veriga de legătură dintre învăţare şi dezvoltare este *însuşirea,* proces în urma căruia anumite norme, noţiuni, reprezentări trec din starea în care erau date ca modele sau situaţii problematice externe în starea de cunoştinţe, priceperi, capacităţi şi atitudini ale elevului însuşi. A învăţa ceva înseamnă a însuşi, a transforma acel ceva într-un bun al tău intern, într-un instrument de care să te poţi folosi cu uşurinţă în rezolvarea problemelor ivite. Dar aceasta înseamnă, totodată, *dezvoltare,* deoarece indicatorul principal al dezvoltării psihice îl constituie realizarea de beneficii interne – acte de *înţelegere,* scheme logice de memorare, strategii de gândire, stil creativ în abordarea sarcinilor, motivaţie internă pentru activitate etc.

Trebuie avut în vedere că nu orice învăţare atrage după sine dezvoltarea, ci numai aceea care, prin intermediul instruirii şi al educaţiei, este concepută şi proiectată să se desfăşoare ca proces acţional integrat, sincronizând momentele receptorii (senzoriale) cu momentele centrale (valorificarea internă a experienţei) şi cu momentele efectorii (reactive, comportamentale).

4.4. MODALITĂŢI DE DETERMINARE A NIVELULUI DEZVOLTĂRII PSIHICE ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ

Beneficiile interne realizate de copil graţie procesului dezvoltării pot fi urmărite şi investigate prin intermediul a doi indici fundamentali – indicele maturizării şi dezvoltării psihointelectuale şi indicele maturizării şi dezvoltării psihosociale – care, luaţi împreună, ne edifică asupra nivelului dezvoltării psihice, categorie de referinţă şi totodată termen tehnic în psihologia copilului şi psihologia educaţională.

Fiecare din cei doi indici exprimă modificări esenţiale ale personalităţii copilului. Indicele psihointelectual ne informează cu privire la măsura în care copilul s-a format ca subiect care realizează el însuşi activitatea de asimilare. Acest indice general poate fi urmărit prin intermediul descrierii analitice a constituirii unor laturi distincte ale intelectului copilului, cum ar fi: capacitatea de disociere, comparaţie, abstractizare, generalizare, descriere, clasificare, transfer, argumentare; structurarea unor noi moduri de gândire, a unor noi strategii rezolutive, capacitatea de transfer, de a folosi noile operaţii în noi combinaţii; capacitatea mişcării reversibile şi flexibile în sistemul operaţiilor intelectuale, capacităţi şi strategii creative; constituirea unor indicatori calitativi ai activităţii de învăţare, de exemplu, profunzimea, sistematizarea, reflexivitatea, autocontrolul, independenţa, inventivitatea. Toate acestea, împreună cu capacitatea de autocontrol şi autoapreciere, indică măsura formării la copii (la cei şcolari) a procedeelor dobândirii independente a cunoştinţelor.

Indicele psihosocial ne informează cu privire la modificările de poziţie ale copilului survenite în plan atitudinal şi psihocomportamental sub impactul experienţei interpersonale şi de drept.

Drept indicatori ai acestor modificări pot fi socotite: modalităţile de relaţionare interpersonală a copilului, capacitatea de integrare în activitatea de grup, strategiile de raportare la normele şi valorile acceptate de grup, motivaţia pentru activitatea în comun, capacitatea de a-şi corela motivaţiile, aspiraţiile şi expectaţiile cu ale celorlalţi şi de a coopera cu ei, nivelul intercunoaşterii şi autocunoaşterii.

În ceea ce priveşte metodologia determinării nivelului dezvoltării psihice, se cunosc trei modalităţi fundamentale – psihometrică, stadial-clinică şi formativă.

Determinarea *psihometrică* implică operarea cu anumite standarde (norme) de dezvoltare, alcătuite pe bază statistică şi exprimând distribuţia normală, în populaţia avută în vedere, a caracteristicii psihodiagnosticate. Se face, de obicei prin teste şi îşi asociază procedee de analiză factorială, multivariată.

Abordarea *stadial-clinică* se bazează pe studierea caracteristicilor psihice dominante într-o perioadă de viaţă sau alta şi duce la delimitarea unor stadii ale dezvoltării : intelectuale, psihomotorii, afective, morale. Aici se iau ca normă indicatorii ce descriu conţinuturi şi forme de manifestare a unor particularităţi tipice pentru fiecare perioadă. O ilustrare o oferă determinările diagnostice făcute prin metode piagetiene pentru a afla vârsta la care se conturează la copil o serie de invarianţi : conservarea cantităţii, greutăţii, volumului, mărimii.

Determinările *formative* situează în centrul atenţiei conceptul de *capacitate de învăţare,* demersul diagnostic având ca elemente constitutive testul, parcurgerea unei perioade de învăţare a rezolvării unei sarcini, retestarea caracteristicii testate iniţial, compararea nivelurilor testării şi retestării pentru a vedea rata de progres realizată prin optimizarea curbei învăţării.

Un exemplu ilustrând această strategie îl constituie procedeul determinării zonei dezvoltării proxime (L.V. Vâgotski), care surprinde starea dinamică a dezvoltării : se înregistrează nivelul dezvoltării actuale (existente) a unei caracteristici oarecare, identificându-se sarcinile accesibile rezolvării independente a copilului ; se introduc în circuitul rezolvării noi sarcini, ceva mai dificile, care comportă elemente de sprijin din partea adultului : întrebări ajutătoare, sugestii, indicaţii ; se măsoară nivelul de rezolutivitate al copiilor în condiţii de interacţiune cu adultul, care este un nivel al posibilităţilor de învăţare ; se determină distanţa dintre cele două niveluri – cel al dezvoltării actuale şi al posibilităţilor de învăţare – care este tocmai zona dezvoltării proxime, caracteristică de nivel ce poate varia de la un copil la altul înlăuntrul aceleiaşi vârste cronologice.

Procedeele determinării normative pot fi îmbinate cu procedeele abordării formative, obţinându-se o sinteză între demersul stadial-clinic şi intervenţia prin învăţare dirijată. Se adoptă, de exemplu, ca normă nivelurile de dezvoltare puse în evidenţă prin experimente constatative, probate ca posibile în condiţiile solicitărilor contemporane. Se valorifică resursele formative ale învăţării şcolare prin tehnici de perfecţionare a programării conţinuturilor şi de amplificare a posibilităţilor constructive ale învăţării, înlăuntrul fiecărei perioade de vârstă. Se fac explorări periodice cu ajutorul unor teste şcolare axate pe obiective dinamice stabilite. Se coroborează rezultatele acestei explorări periodice, obţinându-se o imagine longitudinală a dinamicii nivelului dezvoltării psihice, care devine bază pentru predicţii cu consistenţă crescută şi pentru eventuale intervenţii corective în fluxul dezvoltării.

4.5. NECESITATEA CUNOAŞTERII ŞI A CONSIDERĂRII PARTICULARITĂŢILOR COPIILOR ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ

Determinarea nivelului dezvoltării psihice este foarte importantă, pentru că ne edifică asupra a două mari compartimente ale deosebirilor dintre copii : particularităţile de vârstă şi particularităţile individuale.

Particularităţile de vârstă reprezintă ansamblul caracteristicilor ce se datoresc modificărilor şi transformărilor care au loc în organizarea biofiziologică şi psihică a individului în *diferite perioade* ale vieţii sale. Ele sunt strâns legate cu noţiunile de stadiu şi stadialitate în dezvoltare, care arată că anumitor încadrări cronologice ale evoluţiei fiinţei copilului îi corespund profiluri psihice bine conturate, comune pentru toţi copiii care au aceeaşi vârstă şi străbat aceleaşi stadii de dezvoltare, dar deosebite la copii de vârste diferite.

Particularităţile individuale reprezintă ansamblul însuşirilor bioconstituţionale şi psihice prin care un copil se deosebeşte de alţi copii înlăuntrul aceleiaşi perioade de vârstă şi al aceluiaşi stadiu de dezvoltare.

Cele două categorii de particularităţi exprimă deci deosebiri în două planuri – vertical şi orizontal – între ele existând o strânsă legătură, constând, între altele, în faptul că însuşirile individuale (de exemplu, posibilităţile mintale) pot să fie atât de marcante încât să facă necesară raportarea copilului respectiv la un alt stadiu de dezvoltare decât cel corespunzător vârstei cronologice pe care o are.

Existenţa unui fond de particularităţi de vârstă comune mai multor copii va face posibilă desfăşurarea simultană a unei activităţi instructiv-educative frontale, cu grupul de copii. Pe de altă parte, neidentitatea psihologică a personalităţii copiilor de aceeaşi vârstă, care se deosebesc între ei prin numeroase particularităţi individuale – datorate fie construcţiei anatomofiziologice a organismului, fie diferitelor întârzieri, tulburări, deficienţe, fie hiper sau hipofuncţionării glandelor endocrine, fie însuşi modelului de organizare a influenţelor educative – reclamă un demers de individualizare a actului instructiv-educativ, care să determine ca venirea în contact cu unele şi aceleaşi valori de conţinut să fie profitabile pentru fiecare copil în parte.

Adevărata măiestrie pedagogică rezultă din capacitatea educatorului de a îmbina armonios strategia activităţilor frontale cu tratarea individuală a copiilor.

TEME DE CONTROL

1. Care sunt aspectele specifice ce apar în cele trei accepţiuni ale conceptului de dezvoltare psihică ?

2. De ce este necesar ca educatorul/profesorul să cunoască particularităţile de vârstă şi individuale ale copilului ?

3. Cum interacţionează ereditatea, mediul şi educaţia în determinarea dezvoltării psihice a copilului ?

4. Ce rol joacă activitatea proprie a copilului în raport cu dezvoltarea psihică ? Puteţi da unele exemple ?

5. Descrieţi mecanismul dezvoltării psihice.

6. În ce constă relaţia dintre învăţare şi dezvoltare ? Daţi exemple care să ilustreze acest raport.

7. Enumeraţi şi caracterizaţi câţiva din indicii şi indicatorii dezvoltării psihice.

8. Cum se determină nivelul dezvoltării psihice a copilului ?

CAPITOLUL 4

ÎNVĂŢAREA ŞI REUŞITA ŞCOLARĂ

1. ACCEPŢIUNILE NOŢIUNII DE ÎNVĂŢARE

Învăţarea ca fenomen complex, dinamic, multilateral are un conţinut bogat şi o sferă largă de cuprindere. Aceasta deoarece ea este întâlnită atât la animal, cât şi la om; o întâlnim atât înainte de intrarea în şcoală, în timpul şcolarităţii şi încă mult timp după terminarea şcolarităţii, practic toată viaţa. De aceea este necesară desprinderea a două accepţiuni a noţiunii de învăţare: una mai largă, mai extinsă care să acopere întreaga varietate a formelor şi modurilor de învăţare, alta mai îngustă, mai restrictivă, care să vizeze doar învăţarea şcolară.

1.1. ACCEPŢIUNEA EXTENSIVĂ A ÎNVĂŢĂRII

Iată câteva definiţii prezente în lucrările de specialitate: "învăţarea este orice achiziţie nouă de comportament, ca rezultat al exersării, menită să satisfacă adaptarea la mediu"; "învăţarea este însuşirea de către organism a unor răspunsuri la situaţii pentru care nu deţine posibilităţi ontogenetice"; "învăţarea constă în efectuarea unor activităţi în scopul de a însuşi ceva"; "învăţarea înseamnă explorarea vie şi activă a situaţiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente şi a elabora forme noi de comportare, soluţii creatoare".

Analiza atentă a acestor definiţii ne evidenţiază prezenţa câtorva elemente care se repetă şi care exprimă esenţa fenomenului respectiv.

În primul rând se conturează faptul că *a învăţa înseamnă a asimila (a achiziţiona, a dobândi, a însuşi)* ceva anume. Acest "ceva anume", care constituie conţinutul învăţării, este extrem de amplu şi variat: noţiuni, concepte, coduri, relaţii, operaţii şi structuri cognitive, tipuri afective şi atitudini, conduite, scheme acţionale, reacţii, sisteme de valori, comportamente sociale etc. Cu un cuvânt, absolut totul poate fi învăţat. Evident este necesar să facem distincţie între posibilitate şi realitate. Deşi totul poate fi învăţat, nu totul se învaţă şi aceasta din mai multe motive: 1. există limite psihofiziologice ale organelor de simţ (pe o unitate de timp nu putem

recepţiona, stoca sau prelucra decât o anumită cantitate de informaţie; apoi, deşi cunoştinţele sunt infinite, viaţa omului este, totuşi finită); 2. există limite sociomateriale (lipsa surselor de informaţie, a posibilităţilor de a le procura etc.); 3. nici nu este necesar ca absolut totul să fie asimilat (există conţinuturi care contribuie la formarea personalităţii şi conţinuturi care o uzează sau chiar o distrug, evident acestea din urmă trebuie evitate).

În al doilea rând constatăm că *învăţarea se asociază cu modificarea, cu schimbarea comportamentului.* De aici nu trebuie să conchidem că orice modificare de comportament este produs al învăţării. Dacă urcăm pe munte şi ni se modifică ritmul respiraţiei sau dacă obosim, aceste rezultate nu sunt rezultate ale învăţării.

Nu sunt rezultate ale învăţării modificările de comportament care:

- au loc în funcţiile receptoare şi efectorii, care se produc, deci, la periferie (de ex., deformarea globilor oculari când privim un obiect);
- se produc la fel ca toţi reprezentanţii speciei, ca urmare a maturizării sau degenerării unor organe (de ex., formarea sau dispariţia muşchilor, îmbătrânirea etc.);
- persistă atâta vreme cât persistă şi excitantul care le-a produs, dispariţia acestuia soldându-se cu dispariţia lor (de ex., modificările ce apar ca urmare a consumului alcoolului, consumului de produse farmaceutice, narcotice etc.);
- nu aduc nimic nou, dimpotrivă sunt simple reproduceri sau repetiţii ale celor anterioare.

Sunt rezultate ale învăţării modificările de comportament care:

- sunt de natură *centrală*, au loc în sistemul nervos central, antrenează intrarea în funcţiune a scoarţei cerebrale;
- au un caracter *individual*, depind de experienţa individuală, de traseul propriu de viaţă; de particularităţile situaţiei în care se află individul;
- se păstrează şi după dispariţia stimulului care le-a dat naştere, deci au un caracter *stabil*, sunt relativ trainice, de durată;
- duc la apariţia unor *comportamente noi* (schema operaţională a acestei ultime caracteristici este prezentată în fig. 7).

În al treilea rând trebuie să reţinem că învăţarea are un pronunţat *caracter adaptativ*, finalitatea ei constând în mai buna adaptare la mediu; restructurarea mecanismelor genetice, reclădirea conduitei instinctive a individului; înlocuirea rigidităţii răspunsurilor ereditare, cu universalitatea şi supleţea răspunsurilor achiziţionate, dirijarea dezvoltării psihice în vederea obţinerii unor performanţe variate;

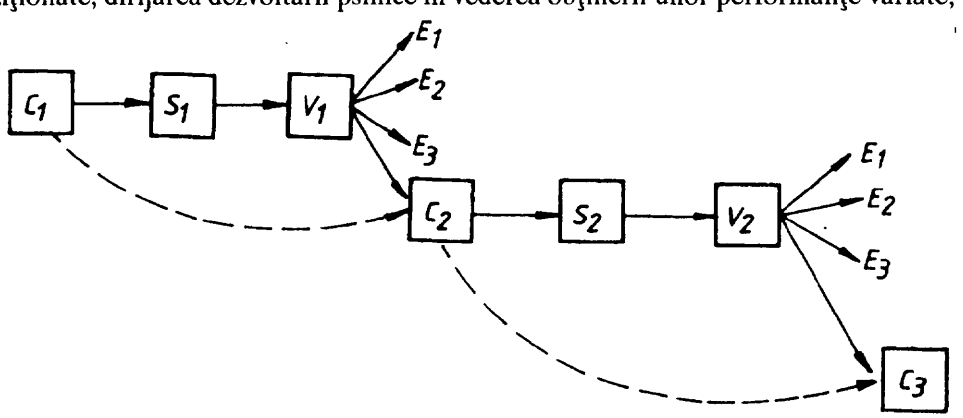


Fig. 7. Schema operaţională a învăţării.

amplificarea posibilităţilor (mai ales ale omului) de a-şi perfecţiona propria învăţare, de a-l „învăţa cum să înveţe".

Strângând la un loc elementele de mai sus, definim *învăţarea ca fiind procesul destinat achiziţionării unei experienţe noi, formării unor capacităţi şi deprinderi care să permită individului rezolvarea unor situaţii problematice, înainte inaccesibile, sau, optimizarea relaţiilor sale cu lumea înconjurătoare.*

1.2. ACCEPŢIUNEA RESTRICTIVĂ A ÎNVĂŢĂRII, CA ÎNVĂŢARE ŞCOLAREĂ

Învăţarea şcolară, realizată în cadrul procesului instructiv-educativ şi acoperind limitele vârstei şcolare, capătă o serie de particularităţi dintre care mai importante sunt următoarele :

- se realizează în cadre şi cu mijloace instituţionalizate, fiind reglementată de norme, legi, regulamente, structuri de organizare şi funcţionare (planuri, programe de învăţământ, orarii etc.) ;
- este un *proces dirijat din exterior* (de către profesori, părinţi, în general de adulţi), care tinde, spre etapele finale ale şcolarităţii, să devină un proces *autodirijat* ;
- proces *strict controlat*, prin mijloace specifice (teme pentru acasă, note, teze, examene), dar care, cu timpul tinde să devină *autocontrolat ;*
- este un *demers conştient*, presupune stabilirea anticipată a scopului, mobilizarea voluntară a efortului, raţionalizarea conduitelor ; elaborarea conduitelor alternative sau substitutive ;
- are un pronunţat *caracter secvenţial* exprimat în : treceri de la starea de relativă neinstruire la cea de instruire (pentru aceasta se compară nivelul atins de elev, cu nivelul optim sau admisibil) ; parcurgerea mai multor secvenţe (de învăţare, de verificare, de refacere a celor insuficient sau eronat învăţate, vezi fig. 8) ;
- dispune de un *caracter gradual*, adică de stabilirea unor sarcini didactice cu grade progresive de dificultate (treceri de la simplu la complex, de la neesenţial, la esenţial, de la senzoriomotor la abstract, de la recunoaştere la reproducere etc.) ;
- este un proces *relaţional mijlocit*, presupunând un ansamblu de relaţii perceptive, comunicaţionale, afectiv-simpatetice, de influenţă etc., între profesor şi elev, mediat de obiectul de învăţământ ;
- are un pronunţat *caracter informativ-formativ* (încorporând în sine multitudinea informaţiilor care îi sunt transmise, elevul îşi elaborează diverse variante de răspuns, îşi formează un comportament plastic, suplu, adaptabil, uneori chiar

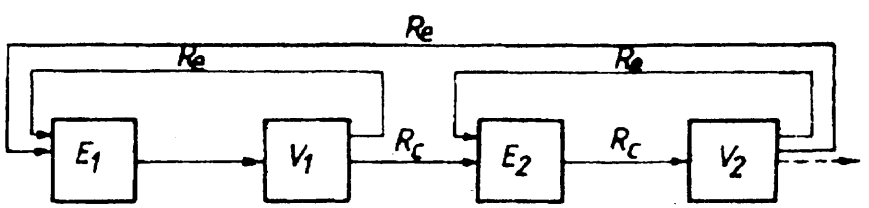


Fig. 8. Succesiunea secvenţelor învăţării. E_1, E_2, – secvenţe de instruire ; V_1, V_2 – secvenţe de verificare ; R_e – reîntoarceri la secvenţele anterioare ; R_c – răspuns corect

imprevizibil, dar în acord cu necesităţile individuale ; el îşi modifică selectiv şi sistematic conduita, şi-o ameliorează şi perfecţionează, şi-o controlează permanent).

2. FACTORII ŞI BAZELE NEURODINAMICE ALE ÎNVĂŢĂRII

Învăţarea influenţează dezvoltarea psihică, fiind una dintre condiţiile ei fundamentale, care la rândul ei este influenţată de o serie de factori sau condiţii variabile. Aceştia se împart în două categorii : factori interni şi factori externi.

Factorii interni ai învăţării se subîmpart în factori *biofizici* şi factori *psihoindividuali.* În prima categorie se încadrează : potenţialul genetic, dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularităţile organelor de simţ, starea generală de sănătate. Între ei şi rezultatele activităţii de învăţare a fost constatată prezenţa unor corelaţii pozitive. Acest fapt a fost evidenţiat cel mai bine în cazul handicapului somatofiziologic. Se înţelege de la sine că un orb sau un surd vor învăţa mai greu decât un văzător sau un auzitor. Categoria factorilor psihoindividuali este extrem de bogată, printre aceştia putând fi enumeraţi : nivelul de cunoştinţe, cantitatea şi calitatea experienţei anterioare : capacitatea de a învăţa, scopurile, motivele şi aspiraţiile prezente sau absenţa deprinderilor de a învăţa ; particularităţile spiritului de observaţie ; organizarea perceptiv-motorie ; calităţile atenţiei, memoriei, voinţei ; nivelul şi modul de utilizare al inteligenţei ; calitatea stării de pregătire pentru învăţare. Cu cât aceşti factori sunt mai dezvoltaţi şi mai bine folosiţi, cu atât învăţarea va fi realizată mai temeinic.

Factorii externi ai învăţării cuprind : *factori sociali* (condiţiile generale social-istorice în care trăieşte individul sau cele particular-familiale) ; *factori psihosociali* (relaţiile interpersonale, grupul, climatul stimulator sau frenator al clasei de elevi) ; *factori ergonomici* (de ambianţă naturală sau fizică a învăţării : iluminat, zgomot, temperatură etc.) ; *factori igienici* (regimul alimentar şi de odihnă – activă sau pasivă) ; *factori pedagogici* (dintre care esenţiali sunt particularităţile materialului de învăţat – natură, volum, grad de familiaritate etc. şi personalitatea cadrului didactic).

Important este ca în procesul învăţării să se asigure *coincidenţa cea mai fericită* a acestora, altfel efectele sunt nefavorabile. Un elev, oricât de inteligent ar fi, dacă lucrează în condiţii de oboseală, pe un fond de dezechilibru fiziologic intern, nu va obţine performanţele scontate.

Învăţarea, ca activitate psihică complexă, are la bază o serie de mecanisme neurodinamice şi neuropsihice complicate, a căror cunoaştere are o mare importanţă, în special pentru organizarea procesului instructiv-educativ. Fără a intra în amănunte amintim că acestea sunt :

• *mecanismele neurofiziologice* constituite în principal din blocurile integrative ale creierului (1. talamusul, hipotalamusul, sistemul limbic şi formaţiunea reticulată, cu rol în stimularea şi activarea nespecifică a creierului, în crearea unei stări optime de vigilenţă ; 2. proiecţia corticală a analizatorilor cu funcţii în stocarea şi prelucrarea informaţiilor, în sinteza lor complexă ; 3. scoarţa cerebrală – responsabilă de programarea activităţii, compararea intenţiilor cu rezultatele

obţinute, executarea unor funcţii motorii, logice, mnezice, creatoare. Mijloacele moderne de investigaţie au arătat că în timpul învăţării există un metabolism specific al creierului, concretizat în zone active şi inactive ale acestuia, implicate în diferite activităţi (citit, calcul, reflexe, atenţie etc.). Reamintim mecanismele clasice învăţate la *Anatomia şi Fiziologia omului:* procesele nervoase fundamen- tale (excitaţia şi inhibiţia); legile acestor procese (legea iradierii şi concentrării; legea inducţiei reciproce); reflexul condiţionat, mecanismul legăturii temporare care explică asociaţiile dintre cunoştinţe; mecanismul dominantei. Mai recent, teoria asimetriei funcţionale a emisferelor cerebrale aduce contribuţii în explicarea învăţării. S-a constatat că emisfera dreaptă este specializată în realizarea percepţiei spaţiale, în rezolvarea problemelor netipice, în activităţile mentale de tip intuitiv şi creativ, în timp ce emisfera stângă, în realizarea gândirii abstracte, în structurile limbajului, în rezolvarea problemelor algoritmice. Rezultatele inegale obţinute de unul şi acelaşi individ în diferite tipuri de activităţi s-ar datora tocmai acestei inegale dezvoltări a emisferelor sale cerebrale;

- *mecanismele neurochimice.* Progresele în neurochimie au arătat că transmiterea influxului nervos de la un neuron la altul este o problemă de chimie. Volumul şi distribuţia în creier a unor substanţe chimice de bază, proporţionalitatea sau distribuţia lor antagonică diferenţiază pe un om inteligent de unul mai puţin inteligent, garantează sau afectează performanţele în învăţare. Ca urmare, cercetătorii au încercat să descopere substanţele facilitatoare sau frenatoare ale învăţării. Până acum au fost identificate aproximativ 30 dintre acestea, printre care mai importante sunt: acetilcolina, colinesteraza, serotonina, dopamina etc. Acidul ribonucleic (ARN) este considerat ca fiind molecula memoriei. S-a constatat că adăugarea de ARN în dieta persoanelor vârstnice le îmbunătăţeşte memoria imediată. De aceea, s-a observat că, pe de o parte, concentraţia lui în celulele creierului uman creşte o dată cu vârsta, iar pe de altă parte, că aceasta descreşte asemănător descreşterii capacităţii de învăţare.

Dacă se ia ARN de la o persoană care a învăţat o deprindere şi se injectează la o alta la care nu există, aceasta se va forma mult mai rapid;

- *mecanismele bioelectrice* sunt implicate în egală măsură în activitatea de învăţare. Se ştie că ritmul "alfa" este prezent în stările de veghe, când individul este concentrat pe fenomene şi nu pe esenţa acestora, în timp ce ritmul "beta" apare în starea de gândire activă, de rezolvare a problemelor. Ritmurile "teta" şi "delta" se manifestă fie în stările subconştiente, fie în cele de somn profund. Primele două ritmuri facilitează învăţarea, celelalte două au efecte contradictorii. Uneori facilitează, alteori perturbă sau întârzie învăţarea.

3. TIPURI, FORME ŞI NIVELURI ALE ÎNVĂŢĂRII

Structura tipologică a învăţării poate fi făcută din diverse puncte de vedere. Noi vom utiliza o sinteză taxonomică fazată pe concepte cu un grad descrescător de generalităţi. *Tipul* de învăţare reprezintă noţiunea generală, integratoare; fiecare tip de învăţare dispune de *forme* variate de învăţare; în sfârşit, fiecare sau aproape fiecare formă de învăţare se realizează la niveluri distincte. Tipurile, formele şi nivelurile învăţării sunt:

Tipurile învăţării	*învăţarea didactică*	*învăţararea socială*
	• urmăreşte formarea dimensiunii intelectual-cognitive a personalităţii;	• urmăreşte formarea dimensiunii moral-axiologice, motivaţionale, social-comportamentale;
	• poate avea loc în condiţii individual-solitare;	• are loc numai în contexte interpersonale şi de grup, apare ca re-învăţare;
	• are scop instrumental-operaţional;	• are scopuri umaniste, pregătitoare pentru viaţa socială;
	învăţarea din experienţa altora (indusă. inteînvăţare)	*învăţarea din propria experienţă* (autoînvăţare)

Fomele învăţării	după conţinutul lor (ce învăţăm?)	— să percepem → învăţarea perceptivă
		— să vorbim → învăţarea verbală
		— să acţionăm → învăţarea motorie
		— să gândim → învăţarea cognitivă
		— să operăm → învăţarea operaţională
		— să trăim anumite stări afective → învăţarea afectivă
		— să respectăm normele morale → învăţarea morală
		— îi legăm unii de alţii → învăţarea asociativă
		— îi repetăm → învăţarea repetitivă
		— îi extindem asupra unei întregi categorii → învăţarea prin transfer
	după modul de acţiune cu stimulii (ce facem cu sttimulii?)	— îi diferenţiem → învăţarea discriminatorie
		— îi recunoaştem → învăţarea prin recunoaştere
		— îi reproducem → învăţarea prin imitaţie mecanică...
		— îi identificăm → învăţarea prin identificare
		— succesiv, unul după altul într-o ordine strictă → învăţarea algoritmică
		— ramificat, după un plan, pe bază de încercare şi eroare → învăţarea euristică
	după modul de organizare a stimulilor (cum organizăm stimulii?)	— sub formă de program → învăţarea programată
		— prin organizare logică → învăţarea inteligentă
		— prin combinare şi recombinare → învăţarea creativă

Nivelurile învăţării	insuficient conştientizat (neconştientizat imediat)	— învăţarea spontană
		— învăţarea latentă
		— învăţarea hipnotică
		— învăţarea prin somn (hipnopedia)
	conştient, dirijat	— prin înţelegere
		— prin descoperire
		— prin rezolvare de probleme

Referitor la primele două tipuri de învăţare, remarcăm faptul că în practica şcolară cel mai adeseori ele sunt disjuncte, pierzându-se din vedere faptul că învăţarea socială poate constitui o sursă facilitatoare sau perturbatoare a celei didactice. Ignorarea valenţelor sale pozitive se repercutează negativ asupra învăţării didactice. Cât priveşte celelalte două tipuri, la anumite niveluri de vârstă între acestea se creează o oarecare opoziţie : copiii mici tind să înveţe doar din experienţa altora (se instituie astfel o subordonare totală a elevului faţă de profesor, se accentuează rolul pasiv al elevului, se educă neîncrederea în forţele proprii) ; adolescenţii, în schimb, exacerbează rolul învăţării din experienţa proprie, refuzând experienţa altora (ceea ce îi duce de multe ori la stagnare sau chiar la eşecuri). Îmbinarea şi corelarea celor două tipuri de învăţare la orice nivel de vârstă apare ca o necesitate.

Multitudinea formelor învăţării atrage atenţia asupra utilităţii varierii comportamentelor didactice ale profesorilor care, nu de puţine ori, sunt tentaţi să practice curent doar o singură formă de învăţare, cel mult două. Pe de altă parte, educarea elevilor, de a practica ei înşişi cât mai multe forme ale învăţării se soldează cu efecte pozitive (se obţin, de exemplu, efecte compensatorii sau de odihnă activă, prin alternanţa activităţilor).

Se impune, de asemenea, considerarea în egală măsură şi a efectelor nivelului insuficient conştientizat al învăţării, care, în perspectivă, ar putea potenţa rezultatele finale scontate.

4. PROCESUALITATEA ACTULUI DE ÎNVĂŢARE

4.1. ÎNVĂŢAREA CA ACTIVITATE

Învăţarea văzută ca activitate înseamnă că subiectul uman însuşeşte cunoştinţele lucrând, acţionând, rezolvând sarcini. Plasată în contextul anumitor situaţii problematice, învăţarea nu poate să fie concepută ca decurgând altfel decât acţional, deoarece descoperirea soluţiei reclamă căutare, selecţie, inducţie, invenţie, iar toate acestea sunt modalităţi de lucru, structuri acţionale ale celui care învaţă. Dar chiar şi atunci când soluţia este „intuită", „ghicită", în spatele rezolvării neaşteptate se află de fapt, acumulări acţionale.

Aşa cum s-a arătat mai înainte, o dată cu intrarea copilului în şcoală se produce diferenţierea învăţării în sens restrâns de învăţarea în sens larg. Învăţarea devine un proces analitic, specializat şi compartimentat, căpătând sensul de asimilare sistematică a culturii prin intermediul studierii diverselor obiecte de învăţământ – organizării informaţionale specifice, interpuse către elev şi ştiinţă.

Obiectul învăţării se referă la conţinuturi : ce anume trebuie să preia elevul în cursul procesului instructiv-educativ. Cunoştinţele ştiinţifice expuse sub forma obiectelor de învăţământ sunt reflectări generalizate ale realităţii şi totodată sisteme de semne şi procedee de înlocuire a obiectelor activităţii practice. Ele sunt un „termen" obiectiv, un element extrapsihologic, un dat al ştiinţei. Din punct de vedere psihologic, important este faptul că în spatele ansamblului de noţiuni şi

cunoştinţe ştiinţifice se dezvăluie normele şi procedeele activităţii umane. *Normele, procedeele, modelele de acţiune fixate obiectiv în cunoştinţe reprezintă obiectul propriu-zis al învăţării.*

Un exemplu ni-l oferă modul cum sunt structurate cunoştinţele matematice. Mult timp „numărul", una din noţiunile matematice fundamentale, a contat doar ca o reprezentare directă, sincretică, difuză a mulţimilor, fiind amestecat printre alte reprezentări. El a început a se contura ca noţiune când cantităţile au început a fi comparate între ele pe calea corespondenţei biunivoce, prin procedee practice de manipulare, separare, mutare, adăugire, scădere. Înainte de a fi descoperite, operaţiile logice implicate în număr şi numeraţie au fost modelate prin mijloace intuitiv-senzoriale şi practic-acţionate, de măsurare a cantităţilor. Ceea ce se reflectă şi în structura actului de învăţare a numărului care străbate filiera : cantitatea de măsurat (mărimea), obiectul cu care se măsoară (unitatea de măsură), operaţia de măsurare, unitatea, ca element constitutiv şi ca principiu explicativ al numărului.

Generalizând, putem spune că obiectul învăţării este *activitatea umană – acţiune, gândire* – concentrată şi condensată în cunoştinţe. Natura acţională a obiectului (conţinutului) învăţării determină natura activă a *procesului* învăţării, care nu poate să decurgă decât tot ca activitate de re-descoperire şi re-creare de către elev a cunoştinţelor pe care le învaţă.

Noţiunea de activitate este mai largă decât cea de învăţare şi ea reprezintă procesul de prelucrare şi transformare de către subiect a obiectelor (materiale sau ideale), cu care acţionează, proces ce răspunde întotdeauna anumitor trebuinţe, anumitor motive.

Activitatea este alcătuită din unităţi structurale mai mici, acţiuni, procese, caracterizate prin prezenţa scopului conştient distinct, proiectat mental sub forma reprezentării a ceea ce trebuie atins. Acţiunile pot avea o formă externă sau internă (mentală, intelectuală), primele putând fi practicate sau de cunoaştere, iar cele din urmă numai de cunoaştere.

Acţiunile sunt alcătuite, la rândul lor, din operaţii care reflectă condiţiile în care este dat scopul şi reprezintă mijlocul sau tehnica prin care poate fi realizată acţiunea (scopul). Scopul dat în anumite condiţii concrete devine *sarcină.* Ca şi acţiunile, operaţiile pot fi externe sau interne, ele având proprietatea da a putea fi modelate tehnic.

Legătura dintre activitate, acţiune şi operaţie se exprimă psihologic în conexiunea dintre motiv, scop şi sarcină.

Învăţarea şcolară este şi ea formă de activitate care, genetic, îşi are originea în acţiunile de învăţare din cadrul jocului. Ca activitate, *învăţarea* este şi ea compusă din acţiuni şi operaţii. Lanţului de structuri şi organizări operaţional-acţionate ale învăţării îi corespunde un lanţ de orientări, motive şi sensuri interne ale personalităţii celui care învaţă. Prin ele, conduita de învăţare funcţionează în strânsă legătură cu sfera motivaţiei şi a conştiinţei.

Datorită plasticităţii şi flexibilităţii sistemelor de acţiuni şi operaţii care intră în componenţa activităţii de învăţare, devine posibilă o largă variere a situaţiilor de învăţare, a câmpurilor ei problematice, prin varierea motivelor, scopurilor şi mijloacelor de efectuare a acţiunii de învăţare. Putem astfel combate rigiditatea anumitor moduri de învăţare, rămânerile în urmă la învăţătură şi putem să-i ajutăm pe elevi să depăşească momentele critice generate, în învăţare, de trecerile de la un ciclu

la altul de şcolaritate, de la un obiect la altul de învăţământ şi, înlăuntrul aceluiaşi obiect, de la un capitol la altul, de la un grup de noţiuni la alt grup de noţiuni.

4.2. STRUCTURI ŞI NIVELURI OPERATORII ALE ACTULUI ÎNVĂŢĂRII

În componenţa acţiunii de învăţare intră variate tipuri de acţiuni şi operaţii – aritmetice, algebrice, geometrice, gramaticale, acţiuni de scris-citit, de analiză literară, de operare cu harta şi globul; de descoperire, citire şi interpretare a datelor istorice, de efectuare a unor observaţii şi experienţe – corespunzător tipologiei variate a obiectelor de învăţământ.

A acţiona în condiţiile învăţării înseamnă a lucra cu obiectele sau numai verbal şi mental, cu înlocuitori ai obiectelor. De exemplu, de la textul unei sarcini oarecare, elevul trebuie să treacă, pentru a o rezolva, la condiţiile ei concrete, trebuie să-şi formeze o reprezentare precisă despre unităţile de comunicare ale textului şi să aleagă procedeele de rezolvare potrivite. Este un drum pe care elevul nu-l poate străbate decât acţionând, lucrând. Parcurgând acest drum, el ia în stăpânire anumite noţiuni şi cunoştinţe. Noţiunea, ca formaţiune cognitivă, ce conţine generalul şi esenţialul, nu *apare brusc* în mintea elevului, ci *procesual,* în urma elaborării pe etape a acţiunii de învăţare. Mecanismul psihologic al noţiunilor şi cunoştinţelor nu este altceva decât un suport acţional creat în procesul operării cu obiectele materiale sau cu înlocuitorii lor.

Rezolvarea sarcinilor de învăţare şi, implicit, însuşirea noţiunilor decurg ca o succesiune de transformări ale materialului iniţial, care antrenează transformarea acţiunii însăşi, prin care se prelucrează materialul de învăţare. Cu cât acest material este mai nou, şi, deci, mai puţin familiar elevului, cu atât este mai amplă metamorfozarea lui şi a acţiunii cu el, astfel încât se poate spune că, pentru fiecare nouă noţiune propusă însuşirii, există o "microistorie" a acţiunii prin care se însuşeşte noţiunea respectivă.

Cercetările arată că, sub raport structural, acţiunea de învăţare este alcătuită din două laturi fundamentale – orientativă şi efectorie – iar procesul elaborării ei evoluează în direcţia următorilor parametri: *nivelul de realizare, plenitudinea operaţiilor* (desfăşurarea sau prescurtarea acţiunii), *gradul de generalizare* (purificarea acţiunii de aspectele senzoriale şi *delimitarea volumului de sarcini* dintr-o categorie dată în raport cu care este aplicabilă acţiunea însuşită); *gradul de automatizare sau stereotipizare* a acţiunii, *reversibilitatea* (capacitatea acţiunii, ajunse într-un punct, de a reveni la punctul iniţial, de plecare şi de a fi reluată).

Latura de orientare schiţează căile şi procedeele acţiunii, furnizează elevului o imagine prealabilă asupra a ceea ce are de făcut, îl introduce în sarcină, creându-i un anumit montaj psihic. Ea deschide circuitul acţiunii, furnizându-i elevului un sistem de indicatori cu privire la îndeplinirea corectă a noii acţiuni. Dar tot ea este cea care închide circuitul acţiunii, când apare în postură de execuţie orientativă: execuţie prezumtivă, neefectuată real, ci încercată doar în planul ideal al imaginii, al posibilităţilor latente, pentru *a cunoaste dinainte* ce ar rezulta dacă execuţia ar fi efectivă. Ea este strategia specifică a gândirii.

Între reprezentarea prealabilă a sarcinii şi execuţia orientativă se întinde teritoriul laturii executive a acţiunii, care asigură îndeplinirea reală a acţiunii, lucrul efectiv asupra sarcinii.

O imagine asupra împletirii celor două momente ale acţiunii de învăţare — orientarea şi efectuarea — o oferă subcapitolele consacrate dinamicii eşalonate a învăţării la şcolarul mic.

Latura de orientare îşi are rădăcina în conţinutul obiectual al învăţării şi ea constituie componenta cea mai importantă a mecanismului psihologic al acţiunii de învăţare. Aceasta nu înseamnă însă a subestima sau a neglija latura ei efectorie, care traduce în practică logica orientării. Corelând strâns cu parametrul elaborării pe niveluri a acţiunii, această latură reprezintă, de fapt, însăşi "scara" trecerii de la exterior la interior, de la material la ideal în procesul însuşirii cunoştinţelor. Treptele acestei scări sunt tocmai etapele care conduc spre acţiunea mentală şi anume: acţiunea *materială* sau *materializată* (lucrul efectiv cu obiectele sau cu înlocuitori care modelează sau materializează însuşirile lor, de exemplu cu mulajele care redau forma unui animal), acţiunea în planul exprimării verbale externe, cu glas tare (când subiectul relatează desfăşurat despre acţiunea efectuată material), acţiunea tot în planul limbajului extern, dar *pentru sine*, fără o componenţă articulatorie sesizabilă în afară, acţiunea în *planul limbajului* intern (momentul interiorizării acţiunii, când aceasta decurge prescurtat, rapid, ca un proces subconştient, care, în esenţă, înseamnă orientare, mai precis, execuţie orientativă, act de gândire).

Parcurgând aceste etape, acţiunea îşi modifică aspectul şi-şi restructurează instrumentele de realizare. Actul material este înlocuit printr-un act ideal, nivelul intuitiv cu cel logic, obiectele concrete prin structuri verbale, formulele verbale externe prin operarea cu semnificaţia lor internă, ceea ce creează mari posibilităţi pentru manifestarea liberă, flexibilă, creatoare a elevului în învăţare. Din conduită acţională expresă, acţiunea de învăţare devine imagine despre acţiune, apoi capacitate, aptitudine de a lucra rapid şi uşor asupra sarcinilor. Execuţia prezumtivă, la care se ajunge, decurge ca act mental – acţiune cu obiectele fără raportare la expresia lor materială nemijlocită – fiind principalul indicator al rezolvării inteligente şi eficiente a sarcinii de către elev, şi, implicit, un indicator al dezvoltării lui intelectuale. Elevul mai mult are în vedere acţiunea decât o efectuează real, trecând parcă direct, prin intuiţie şi descoperire, de la datele iniţiale ale sarcinii la rezultatul final.

De remarcat este şi faptul că o dată cu transformările de nivel, volum, viteză şi durată ale acţiunii de învăţare, care evoluează în direcţia interiorizării, generalizării, prescurtării şi automatizării, se produc modificări esenţiale şi în planul *motivaţiei* acţiunii de învăţare, care, pe măsură ce-şi sporeşte şansele de reuşită, devine din ce în ce mai atrăgătoare, mai plăcută pentru cel ce o efectuează.

Treptele acţiunii de învăţare se corelează strâns cu principiile didacticii. Astfel, desfăşurarea acţiunii în plan material sau materializat asigură satisfacerea cerinţei unei instruiri axate pe perceperea formelor intuitiv-concrete. Efectuarea acţiunii în planul limbajului permite punerea în practică a principiului unei învăţări *conştiente*, bazate pe reflecţie. Desfăşurarea acţiunii în plan extern, care evidenţiază logica organizării ei, creează premisa unei învăţări bazate pe *înţelegere*. Decurgând pe toate treptele ca proces de prelucrare şi transformare a materialului de învăţare, acţiunea asigură principiul însuşirii active a cunoştinţelor. Dispunerea treptelor acţiunii într-o anumită ordine de succesivitate, cu treceri şi legături între etape, imprimă însuşirii noţiunilor coerenţă şi organizare, caracter sistematic.

4.3. REUŞITA ŞCOLARĂ

4.3.1. **Randament şi reuşită.** Randamentul şcolar reprezintă performanţele obţinute de un elev la un obiect, la un examen, la un concurs, care pun în evidenţă un aumit nivel de pregătire teoretică şi practică, un anumit nivel de dezvoltare psihică. El e strâns legat de noţiunea de progres şcolar, care desemnează măsura evoluţiei ascendente a randamentului, ce se înregistrează cu prilejul ficărei noi evaluări a lui.

Reuşita şcolară are un sens mai larg şi ea desemnează adaptarea elevului la cerinţele şcolare, echilibrarea cu aceste cerinţe – susceptibilă a fi evaluată prin nivelul de desfăşurare a activităţii. Ea are la bază un element de comparaţie, furnizat de conţinutul programei şcolare şi exprimă gradul de concordanţă dintre prevederile programei şi cunoştinţele şi abilităţile pe care le posedă real elevii. Reuşitele şcolare pot fi mai înalte sau mai scăzute, în funcţie de mărimea corelaţiei dintre cerinţele programei şi performanţele elevilor.

Rezultatele obţinute de elevi provoacă acestora anumite reacţii, care, cum vom vedea mai departe, îşi au nemijlocit originea în trăirea psihologică a rezultatului ca succes sau ca eşec.

Reuşita şcolară are o condiţionare complexă, factorii care influenţează asupra ei putând fi grupaţi în două mari categorii : factori *externi* şi *factori interni.* Cei externi se împart în factori *sociali* (mediul şcolar cu interacţiunile, relaţiile şi climatul lui, mediul extraşcolar, îndeosebi cel familial, cu totalitatea condiţiilor lui socioeconomice, socioculturale şi socioemoţionale) şi factori *pedagogici* (personalitatea educatorului, strategiile sale de lucru, cerinţele pe care le formulează, calitatea conţinuturilor informaţionale selectate pentru a fi transmise). Factorii interni sau psihologici ţin de personalitatea elevului şi pot fi împărţiţi, la rândul lor, în două grupe : factori *intelectuali* sau *cognitivi* şi factori nonintelectuali. Psihologia copilului (a învăţării şi a dezvoltării) se interesează îndeosebi de studiul acestor factori.

Factorii intelectuali se concentrează în ceea ce numim inteligenţă în general, şi inteligenţă şcolară, în special.

Inteligenţa este „un aliaj" de procese logice, imaginative, verbale, un ansamblu de acţiuni şi scheme operaţionale care permit subiectului să facă faţă cu succes solicitărilor şi situaţiilor complexe, noi.

Inteligenţa şcolară este o formă specială a inteligenţei generale şi ea constă în capacitatea elevului de a se adapta la solicitările specifice activităţii şcolare. Valorile ei se întind pe o scară foarte largă, de la niveluri superioare, foarte înalte, care indică supradotarea, până la niveluri scăzute, inferioare, care indică deficienţă mintală cu diferitele ei grade (vezi cap. XIII). Inteligenţa şcolară se formează în procesul de şcolarizare prin valorificarea potenţialităţilor (disponibilităţilor) mentale generale ale copilului, sub impactul activităţii de învăţare, care, prin conţinutul şi formele sale de organizare, exercită un rol modelator şi structurant asupra fondului de potenţialităţi. Ea coincide cu însăşi *capacitatea de a învăţa,* care rezultă din centrarea proceselor de învăţare pe dobândirea acelor abilităţi şi aptitudini pe care le reclamă confruntarea reuşită a elevului cu diferitele conţinuturi ale învăţării (matematice, istorice, literare, tehnice). Este o structură complexă în care se îmbină

procesele de organizare perceptiv-motorie, cu cele reproductive, logice sau creative, ea având semnificaţie atât ca premisă cât şi ca rezultat al activităţilor şcolare. Inteligenţa şcolară introduce diferenţe individuale între elevi, se concretizează în randamentul lor şcolar şi are ca principal indicator *rapiditatea funcţionalităţii mentale* (vezi subcap. anterior). Totuşi, inteligenţa – nici cea generală, nici cea specială – nu se reflectă nemijlocit şi fidel în performanţe. Pe traiectoria ei intervin factorii noncognitiv, în principal, procesele emoţionale, motivaţionale şi atitudinale care pot determina ca forţele intelectuale latente şi manifeste ale copiilor să fie utilizate foarte diferit. Astfel, se poate întâmpla ca elevii bine dotaţi şi dezvoltaţi sub raportul inteligenţei să obţină rezultate nu prea bune la învăţătură şi elevi cu niveluri de inteligenţă modestă să obţină rezultate mai bune. Contează indicele de activitate şi mobilizare energetică a elevului, ambiţia cu care lucrează, aspiraţia şi dorinţa de autodepăşire, interesul şi pasiunea cu care el stăruie asupra activităţii de învăţare, tensiunea la care o face, temerile şi complexele pe care le poate avea faţă de ea.

4.3.2. **Succesul şi insuccesul ca factori motivaţionali ai învăţării.** Succesul implică o relaţie de concordanţă între exigenţe, capacităţi şi realizări şi el reprezintă reuşita efectivă, acompaniată de alternativa pozitivă a aprecierii rezultatului activităţii celui care învaţă, apreciere dată de cei din jur, în speţă, de educator. Insuccesul constituie reversul : neconcordanţa dintre cerinţe, capacităţi şi realizări, nereuşite acompaniate de alternativa negativă a aprecierii rezultatului activităţii elevului.

Din cele de mai sus rezultă că succesul-insuccesul sunt fenomene mixte, compuse, în care intră mai multe dimensiuni : performanţa propriu zisă, sancţionarea (evaluarea) ei de către cei din jur, prin intermediul unor reacţii şi opinii favorabile—nefavorabile (de recunoaştere, aprobare, laudă, încurajare sau de critică, dezaprobare) şi, lucru foarte important din punct de vedere psihologic, sentimentul de izbândă sau de eşec pe care îl are şcolarul în raport cu performanţa cotată de cei din jur ca reuşită sau nereuşită. Tocmai acest sentiment – reflexul emoţional al succesului sau eşecului – va funcţiona pe mai departe ca suport energetic, ca motiv sau impuls – pozitiv sau negativ – al activităţii de învăţare.

Aşadar, succesul / insuccesul nu sunt doar nişte efecte exterioare. Ele au şi o componentă interioară, constând în punerea în mişcare a aspiraţiilor, aşteptărilor, motivaţiilor, autoaprecierii, satisfacţiei / insatisfacţiei celui care încearcă succesul sau insuccesul. Se produce o valorizare în plan subiectiv a rezultatului, o filtrare a lui prin grila aşteptării, a autoaprecierii, care îi conferă o semnificaţie internă.

Cercetările de specialitate arată că succesul şcolar se corelează pozitiv cu satisfacţia în muncă şi cu performanţa ; elevii satisfăcuţi de şcoală, de profesori, de aprecierile acestora sunt, de obicei, printre cei care obţin performanţe şcolare superioare. Succesul se răsfrânge pozitiv asupra atitudinii ulterioare a elevului faţă de învăţătură, ocaziile de afirmare, de succes, de valorificare pozitivă, create cu pricepere de către educator, constituindu-se ca motive pozitive pentru învăţătură. Când elevilor le lipsesc modalităţile (procedeele) generalizate şi stabile de orientare în sistemul condiţiilor sarcinii de învăţare, capacitatea acestora de a obţine succesul este simţitor diminuată. Apar comportamente dominate de insucces. Una din verigile psihice ce se interpune între sistemul de cerinţe şi rezultate, facilitând obţinerea succesului, este efectuarea acţiunii de învăţare în plan mintal. De aceea, asigurarea condiţiilor optime ale elaborării acestei formaţiuni psihice, – acţiunea mintală – reprezintă unul din instrumentele de luptă împotriva rămânerii în urmă la învăţătură şi de preîntâmpinare a instalării insuccesului.

Prin ce se caracterizează elevii care îşi traduc prestaţiile în termeni de succes şcolar? Ei recepţionează şi înţeleg materialul predat în clasă; completează şi aprofundează prin muncă independentă cunoştinţele predate; se asigură de corectitudinea rezolvărilor, revenind asupra lor şi corectând erorile; asimilează profund şi sistematic cunoştinţele; se adaptează continuu cerinţelor de instrucţie şi educaţie, găsind sursa dificultăţilor ivite şi exersându-se în depăşirea lor; se preocupă de autocontrol, folosind, în acest scop, nota ca mijloc de autoreglare; au un nivel de autoapreciere concordant cu realitatea; aspiră spre rezultate din ce în ce mai bune.

Contrar acestui tablou, este cel al elevului care nu înţelege materialul predat, cedează în faţa dificultăţilor, persistă în erori, acumulează lacune în cunoştinţe, pierde ritmul de înaintare în cunoştinţe, în raport cu exigenţele şcolare şi cu ceilalţi. **Toate aceste caracteristici se pot constitui ca factori de risc, care pot să conducă la apariţia insuccesului şcolar.**

Cercetările arată că zona maximă a reuşitei şcolare (zona producerii succesului) îşi asociază în mod constant niveluri maxime ale performanţei de integrare socială, iar zona minimă a reuşitei (zona deschisă insuccesului şcolar) îşi asociază în mod constant valori minime ale performanţei de integrare în grup.

Încă din clasele mici, apar elevi care, concomitent cu faptul că reuşesc bine la învăţătură, reuşesc să fie şi comunicativi, expansivi, cooperatori, agreaţi, preferaţi, ocupând o poziţie superioară în sistemul de relaţii, percepţii şi judecăţi de valoare ale grupului. Ocupând o asemenea poziţie, ei îşi sporesc şansele ca, în continuare, să profite şi mai mult de pe urma contactului cu învăţătura. Efectul devine cauză, care generează alte efecte.

4.3.3. **Implicaţii psihologice ale evaluării şi aprecierii randamentului şcolar.** Evaluarea randamentului şcolar reprezintă un act de consemnare în termeni cantitativi, prin note ori calificative, a nivelului unei performanţe şcolare oarecare, operaţie în urma căreia se obţine, la nivel de grup, o ordonare a performanţelor de la cele mai înalte spre cele mai scăzute şi, implicit, o clasificare a elevilor după performanţe. Ea îndeplineşte un important rol diagnostic, înregistrând o stare de fapt. Dacă avem însă în vedere că seriei randamentelor şcolare ale unui elev sau ale clasei de elevi, măsurate prin probe şcolare sau prin teste, trebuie să i se asocieze o serie a progreselor şcolare individuale şi de grup, atunci se poate admite că operaţia de evaluare are şi un rol prognostic, permiţând să se emită predicţii asupra evoluţiei ulterioare a elevului.

Dincolo de aspectul exterior al actului evaluării trebuie văzută dinamica psihologică pe care el o antrenează. A evalua înseamnă a da un verdict, iar acesta suscită, la elevi, comparaţii, judecăţi, trăiri, opinii, atitudini care devin factori emotivaţionali cu efecte stimulative sau blocante pentru performanţă. Deosebit de importantă este, mai ales pentru şcolarii mici, *funcţia stimulativă* şi *educativă a evaluării*. Aceasta se obţine cel mai bine în regimul psihologic al unei *evaluări formative*, care, funcţionând împreună cu modelul unei *învăţări formative*, concură la modelarea şi implementarea, la elevi, a capacităţii învăţării succesuale, adică a desfăşurării unui proces de învăţare, care, datorită modului ei de organizare şi funcţionare, facilitează reuşita şcolară, obţine, întăreşte, susţine succesul şcolar.

Potrivit cercetărilor de specialitate, aprecierea şi, derivând din ea, autoaprecierea formativă implică următoarele tipuri de comportamente: a) *din partea educatorului*: apreciind rezultatele, el nu sancţionează elevul, ci semnalează erorile şi incită elevii la corectarea lor; foloseşte note în scop stimulativ în raport cu elevii şi ca sursă de reflecţie şi de autocontrol pentru sine; însoţeşte nota de aprecieri prin laudă şi popularizare; ia în consideraţie nu numai produsul finit al învăţării, ci şi drumul parcurs de elev în însuşirea cunoştinţelor, posibilităţile lui latente. b) *din partea elevului*: îşi perfecţionează metodele de studiu, se automobilizează în învingerea dificultăţilor, dezvoltă mecanisme de control şi autocontrol care favorizează autoperfecţionarea.

TEME DE CONTROL

1. Explicaţi necesitatea legică a învăţării pentru dezvoltarea psihică a copilului.
2. Pe baza schemelor de text, analizaţi dinamica procesului învăţării.
3. Indicaţi şi caracterizaţi parametrii acţiunii de învăţare.
4. Care sunt etapele pe care le străbate acţiunea de învăţare?
5. Ce se înţelege prin noţiunea de inteligenţă şcolară?
6. Ce semnificaţie psihologică are succesul şcolar? Dar eşecul? Exemplificaţi.
7. Ce este evaluarea formativă? Daţi exemple.

CAPITOLUL 5
STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHICE

1. DEZVOLTAREA PRENATALĂ A COPILULUI

De obicei analiza stadiilor dezvoltării psihice începe cu prezentarea şi caracterizarea psihologică a nou-născutului, făcându-se abstracţie de toate modificările şi transformările care au avut loc anterior. Or, după cum pe bună dreptate remarcă un autor (Paul A. Osterrieth), viaţa nu începe cu naşterea, ci cam cu 270 – 284 zile mai înainte, perioadă în care are loc o dezvoltare de-a dreptul miraculoasă. Prefacerile şi schimbările care se produc în această perioadă vor permite înţelegerea mult mai adecvată a celor ce vor urma. Traseul şi ritmul dezvoltării normale sau aberante a copilului, se stabilesc, în mare parte, acum. Iată de ce, cunoaşterea etapelor pe care le parcurge dezvoltarea copilului în perioada prenatală ca şi a unor probleme cu caracter general devin absolut necesare.

2. ETAPELE DEZVOLTĂRII PRENATALE

Existenţa umană începe din momentul în care flagelul spermatozoidului a pătruns în pereţii ovulului şi a eliberat aproape instantaneu cei 23 cromozomi, care, împreună cu ceilalţi 23 de cromozomi emişi de ovul, formează materialul genetic al viitorului copil. De acum încolo evoluţia se va produce într-un ritm vertiginos. Cercetătorii au desprins trei etape mari ale dezvoltării prenatale (etapa embrionară, etapa fetală precoce, etape fetală tardivă), fiecare dintre ele cu prefaceri, transformări şi caracteristici distincte.

Etapa embrionară a dezvoltării cuprinde primele trei luni de evoluţie şi se caracterizează prin apariţia şi diferenţierea primară a organelor şi sistemelor mai importante ale organismului. La 5 – 6 zile după fecundaţie, oul se segmentează şi apar cele trei foiţe embrionare (ectoderm, mezoderm, endoderm) din care se vor dezvolta mai apoi organele şi sistemele funcţionale ale organismului. Astfel, din ectoderm se vor forma celulele pielii, sistemul glandular, părul, unghiile, organele senzoriale şi sistemul nervos; din mezoderm vor apărea muşchii, structurile profunde ale pielii, sistemul circulator şi excretor; din endoderm vor lua naştere organele interne: plămânii, ficatul, pancreasul, intestinele, glanda tiroidă, timusul,

glandele salivare. Încă din primele zece zile de la concepţie embrioanul se dezvoltă extrem de rapid, volumul lui crescând de 8 000 de ori, iar diametrul de aproximativ 20 de ori. La fel de rapid este şi procesul de diviziunea şi diferenţiere celulară, mai ales la nivelul sistemului nervos. În primele săptămâni ritmul de multiplicare a celulei nervoase este de 20 000 neuroni pe minut, pentru că începând cu luna a treia el să devină de 300 000 neuroni pe minut. Prin luna a doua embrionul posedă o porţiune cefalică proeminentă, arcuri branhiale evidente şi o coadă mare. Sistemele organismului sunt inegal dezvoltate. Mai dezvoltate sunt : sistemul nervos şi cel circulator, în timp ce sistemul muscular şi scheletic sunt slab evoluate. Totuşi, încă de pe acum au loc primele osificări, concomitent în diverse părţi ale organismului, sub forma unor puncte de osificaţie relativ separate (în vertebre, coaste, membrele inferioare şi superioare, craniu, maxilar, mandibulă, omoplat).

Etapa fetală precoce a dezvoltării fetusului se întinde între luna a 4-a şi a 6-a şi se caracterizează prin perfecţionarea structurilor şi terminarea procesului organogenezei. Cel mai mult se dezvoltă sistemul muscular. Sub piele apar celulele subcutante, au loc depuneri de ţesut adipos ; pielea se acoperă cu perişorii fini care spre sfârşitul lunii a 5-a se extind şi pe cap. De asemenea, se dezvoltă *motilitatea.* Dacă până acum era prezentă o agitaţie motorie difuză (mişcări respiratorii şi bătăi ale inimii), de data aceasta mişcările se diferenţiază şi se complică mult. Vom asista la mişcări ale tractusului digestiv şi chiar la mişcări poziţionale ale fătului (schimbarea poziţiei). Continuă dezvoltarea sistemului nervos. Se mielinizează intens terminaţiile neuronale ale măduvei, rădăcinile anterioare motorii, rădăcinile posterioare senzitive, cordoanele anterioare, laterale şi posterioare ale substanţei albe, fapt care va permite realizarea mai adecvată a conexiunilor şi asociaţiilor dintre diversele segmente şi etaje ale sistemului neros.

Etapa fetală tardivă a dezvoltării fătului cuprinde ultimele trei luni din evoluţia fătului şi se caracterizează prin consolidarea somatică şi perfecţionarea funcţională a sistemelor organismului. Au loc importante mielinizări la nivelul fascicolelor, spinocerebeloase (dorsale şi ventrale) şi bulbotalamice, care constituie căile sensibilităţii proprioceptive. Mielinizări masive se produc şi în cerebel, mezencefal, creierul intermediar, ganglionii bazali, fapt care permite punerea în funcţionare a unor mecanisme nervoase mai complexe. Se dezvoltă, de asemenea, organele de simţ. În luna a 7-a scoarţa cerebrală dispune de 6 straturi celulare în cea mai mare parte a sa. Spre sfârşitul celor 9 luni de gestaţie, dezvoltarea anatomică şi funcţională a organismului fiind încheiată, copilul este gata de a fi expulzat (vezi fig. 9).

3. PROBLEME GENERALE ALE DEZVOLTĂRII INTRAUTERINE

Mai întâi trebuie să reţinem că dezvoltarea diferitelor organe şi siteme funcţionale ale organismului nu se produce la fel. Dimpotrivă, *ordinea* de apariţie şi dezvoltare ca şi *ritmul* de consolidare sunt inegale. Cele care se dezvoltă primele sunt organele care deservesc funcţiile biologice (vegetative) fundamentale (inimă, plămâni, tubul digestiv). Apoi apar nervii ce asigură funcţia de apărare centripetă, menţinerea echilibrului, pentru ca spre finalul evoluţiei să apară nervii organelor senzoriale şi mecanismele nervoase al mimicii şi expresiilor afective. *Coincidenţa*

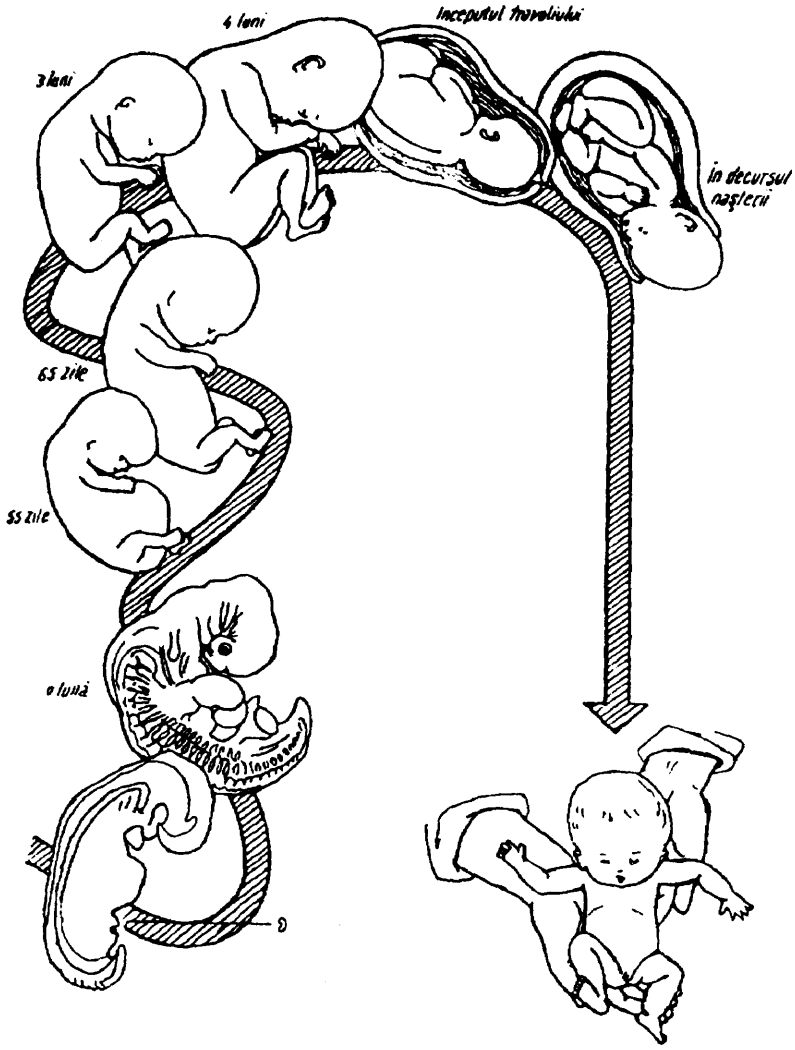


Fig. 9. Dezvoltarea prenatală a copilului.

apariţiei şi maturizării unor organe şi funcţii constituie momente esenţiale pentru dezvoltare. De exemplu, numai coincidenţa formării ţesutului muscular cu începutul osificării şi cu dezvoltarea sistemului nervos face posibilă mobilitatea fătului în mediul intrauterin.

În timpul dezvoltării intrauterine copilul este dependent de mamă, el primind substanţele nutritive din organismul matern, mai întâi (primele 2 luni şi jumătate) sub forma *nutriţiei histotrofe,* iar mai apoi (din luna a 3-a) sub forma *nutriţiei hematotrofe.* În primul caz, hrănirea se face din secreţia mucoasei uterine şi din substanţele sacului vitelin; în cel de-al doilea caz, hrănirea are loc prin sângele matern care trece în organismul copilului prin cordonul ombilical. Deşi dependent de mamă, copilul dispune de o serie de posibilităţi care îi stimulează creşterea

independentă. Există astfel hormoni proprii de creştere, un chimism intern propriu circulaţiei sanguine ca şi importante funcţii de adaptare. Aşa se explică faptul că unii dintre cei născuţi înainte de termen supravieţuiesc. Relativa independenţă a copilului de mamă este pusă în evidenţă şi de numeroasele *tipuri de reacţii* pe care acesta le are în decursul vieţii intrauterine. La 9 săptămâni este prezentă o agitaţie motorie difuză; la 10 săptămâni pot fi surprinse bătăile cordului; la 12 săptămâni, mişcările respiratorii; la 16 săptămâni, mişcările tractului digestiv; la 12 – 14 săptămâni, mişcările poziţionale slabe (gâtul, trunchiul, spatele) ca şi ale membrelor superioare (închide mâinile); la 16 – 20 săptămâni, mişcări ale pleoapelor şi buzelor ca şi mişcări ale picioruşelor (care sunt resimţite de mamă). În afara acestor reacţii motorii, la 24 săptămâni au fost puse în evidenţă şi o serie de reacţii vocale (ţipete slabe), iar la peste 32 săptămâni chiar şi reacţii comunicative. Unii cercetători au încercat să obţină şi reacţii condiţionate înainte de naştere. Astfel, D. K. Spelt (1938), a condiţionat mişcările fătului la vibraţiile tactile urmate de sunete. Reacţiile ce se pot surprinde în viaţa intrauterină au o dublă semnificaţie. Pe de o parte, ele constituie *repere biogenetice şi medicale* în funcţie de care se stabileşte normalitatea dezvoltării fătului sau, dimpotrivă, apariţia unor disfuncţionalităţi (întârzieri, devieri ale dezvoltării etc.). Pe de altă parte, ele constituie *indicatori* ce pun în evidenţă *existenţa unui psihism prenatal.* Mişcările globale la stimulii interni, alternanţa activităţilor motorii cu cele de repaus, condiţionarea reacţiilor motorii la vibraţii, zgomote sau sunete arată prezenţa unui început de organizare psihică. Dacă un fetus născut la 6 luni este capabil să sugă, să înghită, să reacţioneze la stimuli gustativi şi olfactivi, aceasta înseamnă că diferite senzaţii există înainte de naştere.

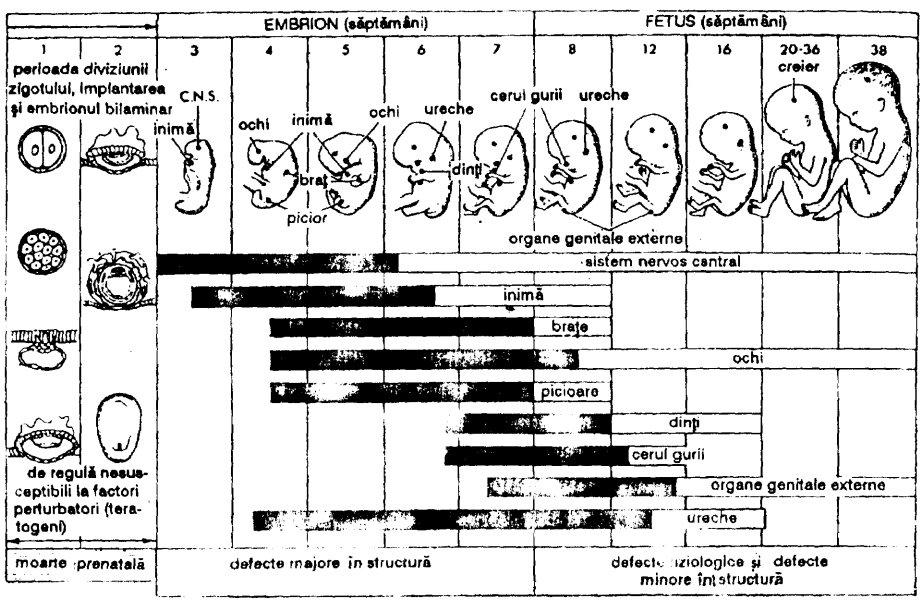


Fig. 9.a.

Fetusul simte ceva, trăieşte anumite variaţii de tonalitate afectivă, foarte probabil cu oscilaţii între plăcere şi neplăcere. Acest psihism prenatal, deşi vag şi nebulos, reprezintă după opinia unui autor (M. Minkowski, 1938), „baza de neşters în care se inserează toate impresiile ulterioare".

În cursul dezvoltării prenatale există o serie de *perioade critice* a căror gravitate depinde de *stadiul relativ al dezvoltării,* cu alte cuvinte, de *punctul* atins în secvenţa dezvoltării. Perioadele critice sunt cele în care un organ, o structură sau un sistem sunt *mai sensibile la intervenţia unor factori nocivi.* În fig. 9.a prezentăm aceste perioade critice. Se poate remarca faptul că impactul lor maxim asupra dezvoltării prenatale se concentrează în timpul primului trimestru de graviditate, cu o frecvenţă ridicată în săptămâna a 7-a, când 7 dintre organele şi structurile enumerate pot fi afectate. Acest fapt este cu atât mai semnificativ cu cât în primele săptămâni ale graviditătii femeile adeseori nu sunt conştiente de starea (condiţia) lor, ca atare, nu dau o prea mare importanţă nutriţiei, eventualelor boli etc. Iată de ce, cunoaşterea anticipată a existenţei unor perioade critice în timpul dezvoltării prenatale, perioade ce pot avea repercursiuni grave asupra copilului, este de mare importanţă.

Nu trebuie să pierdem din vedere nici faptul că *dificultăţile dezvoltării intrauterine* sunt legate de o mulţime de *factori interni şi externi* ce acţionează în perioada graviditătii. Posibilitatea ca un ovul fecundat să devină embrion şi apoi fetus depinde de condiţiile mediului intrauterin (condiţii termice, chimice, alimentare etc.).

Toxoplasmozele din organismul matern, malnutriţia mamei se asociază cu tulburări cerebrale, debilitate mentală, încetinirea creşterii numerice a celulelor nervoase etc.

Dacă în cursul dezvoltării embrionare intervin factori nocivi (radiaţii, infecţii, consum abuziv de medicamente, fie ele şi vitamine) apar anomalii. Gripele produc uneori neînchiderea tubului neural şi degenerarea ţesutului nervos ; rubeola generează malformaţii cardiace, deficienţa auditive şi vizuale ; radiaţiile produc malformaţii grave. La fel de importante sunt şi privările mamei de anumite condiţii ale mediului exterior, îndeosebi de linişte, calm, atmosferă familială destinsă, evitarea evenimentelor puternic încărcate emoţional, a efortului, a căzăturilor etc. Cercetările au arătat că între evenimentele externe trăite de mamă şi evoluţia fetusului există o strânsă legătură. Nu se poate susţine că sentimentele, speranţele, temerile, ideile pe care mama le încearcă în timpul sarcinii sunt transmise fetusului prin sânge. Nu este mai puţin adevărat că situaţiile stresante, emoţiile puternice şi repetate produc modificări ale chimismului sanguin. De aceea nu este deloc exclus ca o acţiune asupra fetusului să se producă pe această cale. *Formele* deficienţelor dezvoltării ca şi *graviditatea* lor sunt în funcţie de : natura factrilor nocivi (în afara factorilor interni şi externi din timpul gestaţiei, la care ne-am referit mai înainte, trebuie luate în considerare şi deficienţele ereditare ale părinţilor) ; intesitatea lor ; frecvenţa acţiunii de-a lungul graviditătii ; momentul acţiunii lor. Luând în considerare aceşti indicatori, s-ar putea formula următoarea legitate : *cu cât intensitatea şi frecvenţa factorilor nocivi sunt mai mari şi cu cât aceştia acţionează în perioade mai timpurii ale gestaţiei, cu atât consecinţele sunt mai grave.* Cunoscându-se anticipat importanţa unor asemenea factori nocivi ca şi efectele lor dezastruoase asupra dezvoltării fetusului pot fi luate o serie de măsuri preventive sau ameliorative.

Ştiind, spre exemplu, că toxoplasmozele din organismul matern apar ca urmare a alimentării cu fructe şi legume nespălate, cu alimente alterate sau conserve, ştiind că malnutriţia mamei se datorează deficitului de proteine şi calorii, alimentaţiei sărace şi insuficiente, fără lapte, glucide etc., cu alte cuvinte, unei igiene defectuoase, pot fi întreprinse o serie de măsuri care să diminueze sau să elimine aceste cauze. Numai atent supravegheate, ajutate şi îndrumate din afară, prefacerile interne din perioada prenatală vor conduce la pregătirea fătului pentru a face faţă unui nou mediu – mediul exterior, unor noi solicitări, mult mai intense şi variate decât cele de până acum.

TEME DE CONTROL

1. Care sunt relaţiile copilului din timpul vieţii intrauterine ce pun în evidenţă existenţa unui psihism prenatal ?
2. Pornind de la figura 9.a, identificaţi şi clasificaţi defectele majore şi minore, posibil să apară în structurile organice ale copilului din perioada prenatală.
3. Ce factori pot perturba evoluţia normală a copilului în perioada prenatală ?

CAPITOLUL 6

DEZVOLTAREA COPILULUI ÎN PRIMUL AN DE VIAŢĂ

1. NAŞTEREA ŞI ECHIPAMENTUL NOU-NĂSCUTULUI

Naşterea reprezintă pentru copil un adevărat şoc, o zdruncinare totală a echilibrului anterior. Trecerea bruscă dintr-un mediu în altul, din unul lichid în altul gazos, de la o temperatură constantă la alta variabilă, şi mai ales, la o răcire considerabilă a ei, expunerea violentă a copilului la varietatea şi multitudinea stimulărilor externe şi interne, exercitarea asupra lui a unor presiuni considerabile impun transformări bruşte şi fundamentale ale acestuia. Prima lui reacţie este un ţipăt atât de mult comentat de specialişti. Unii filosofi îl considerau ca fiind expresia traumatismului primar uman, evenimentul ce marchează tragica existenţă umană. În realitate, el este un fenomen pur fiziologic, produs de inhalarea bruscă de oxigen, probabil dureroasă. Imediat după naştere, nevoia de oxigen declanşează respiraţia, intră în funcţiune circulaţia autonomă, stările de necesitate fiziologică impun hrănirea activă. Pe acest fundal, problemele de adaptare pe care le are copilul în primele zile ale vieţii sunt extrem de numeroase şi dificile. Spre el vin sunetele, lumini, umbre, forme, chipuri, mirosuri, ritmuri; îi intră în urechi, în ochi, în nas, în gură; îl provoacă, îl irită, îl presează. Dar nu numai lumea externă îl asaltează, ci şi cea internă. Tot felul de impulsuri interne (crampe, balonări etc.) îl împing spre anumite reacţii. Ca urmare, el suge, înghite, cască, strănută, sughite, când este excitat în palmă are reflexul de apucare, căldura îi face plăcere, frigul îi stârneşte plânsul etc. Aşadar, diferite forme ale sensibilităţii (vizuală, auditivă, olfactivă, termică, tactilă, motorie), intră în funcţiune foarte timpuriu. Numai că senzaţiile şi impresiile nu au nici un fel de semnificaţie, nu sunt raportate la ceva anume, nu sunt încă semnale, ci pur şi simplu sunt trăite şi suportate pasiv. Coordonarea dintre ele lipseşte aproape cu desăvârşire, la fel şi intenţionalitatea.

În faţa fluxului neîntrerupt de senzaţii şi impresii diferite, ce se succedă cu repeziciune sau se suprapun în mod continuu, copilul, insuficient pregătit pentru a le integra, a se adapta corespunzător lor, se apără prin somn (4/5 din cele 24 ore sunt dedicate acestei activităţi). Somnul, pe lângă faptul că îl reproiectează pe copil în starea de dinainte de naştere, deţine importante funcţii de restabilire a energiei pierdute ca urmare a epuizării rapide în procesul adaptării. Faza de intense eforturi

adaptative la condiţiile vieţii extrauterine, eforturi care sunt însoţite probabil de stări neplăcute şi dureroase, acoperă primele 8 – 10 zile din viaţa noului-născut. Aceste eforturi sunt atât de mari încât în primele 3 – 5 zile, copiii scad în greutate cu 150 – 300 grame, pentru ca după 5 – 6 zile scăderea să înceteze şi să facă loc procesului de recuperare. Din acest moment începe procesul organizării psihice a copilului. Înainte de a ne referi însă la acesta să trecem în revistă principalele categorii de copii ce pot fi întâlnite imediat după naştere.

Copii normali (eutrofici) sunt cei născuţi la termen (9 luni), cei care dispun de greutate normală (3 500 grame la băieţi şi 3 300 grame la fetiţe) şi de lungimea medie normală (50 cm la băieţi şi 49 cm la fetiţe).

Copii prematuri sunt cei născuţi înainte de termen (la 7 – 8 luni), cu o greutate mică (aproximativ 1 500 – 2 000 grame), deşi au avut o evoluţie intrauterină normală. S-a constatat că existenţa extrauterină le accelerează dezvoltarea, astfel că la două luni după naştere, nivelul lor de dezvoltare nu este corespondent nivelului vârstei fetale de 9 luni, ci se apropie de cel al copiilor născuţi la termen.

Copii imaturi sunt cei născuţi la termen (9 luni) dar sunt nedezvoltaţi funcţional din cauza unor condiţii grele din viaţa intrauterină. Imaturitatea lor se manifestă prin insuficienţă în dezvoltarea cerebrală.

Copiii anormali, indiferent dacă sunt născuţi la termen sau nu, prezintă malformaţii somatice (constituţionale), dar şi psihice (îndeosebi intelectuale). Acestea se datorează fie unor factori de risc genetic (excesul sau deficitul de material cromozomial) asociaţi cu grave tulburări intelectuale (oligofrenii, epilepsii, demenţe etc.) fie factorilor de risc congenital (noxele ce acţionează asupra gameţilor sexuali şi a produsului gestant cu efecte mutagene, imunitare, toxice sau carenţiale).

Copii gemeni pot fi întâlniţi în fiecare dintre categoriile de mai sus. Sunt de două feluri: monozigoţi (rezultatul diviziunii unui singur ou fecundat; sunt doi copii ai aceluiaşi exemplar) şi dizigoţi (expresia fecundării a 2 ovule de câte 2 spermatozoizi); fraţi şi surori obişnuiţi născuţi în acelaşi timp. Au importanţă pentru psihopedagogie şi pentru genetica medicală, putând furniza informaţii cu privire la rolul eredităţii şi al mediului în dezvoltarea psihică normală sau patologică.

2. TREBUINŢELE – FORŢA MOTRICE A DEZVOLTĂRII PSIHICE A NOU-NĂSCUTULUI

Încă din primele zile după naştere, copilul are nevoie de aer, hrană, somn, căldură, apă, pentru ca mai târziu să apară nevoile de apărare, orientare, investigare, de semnale informaţionale care să fie recepţionate şi prelucrate; nevoia de mişcare, acţiune, relaxare, vocalizare, comunicare, relaţionare (socializare) etc. Toate acestea nu sunt altceva decât trebuinţe, stări de necesitate sau de sensibilizare ale organismului la anumiţi stimuli. Trebuinţele sunt condiţiile esenţiale ale vieţii, procese pulsionale fundamentale care semnalizează perturbările, de tipul privaţiunilor sau exceselor, care odată semnalizate în afară şi mai ales ca urmare a procesului satisfacerii lor, pun în mişcare întreaga viaţă psihică a nou-născutului

(atâta cât există) : mai mult, determină mai întâi începuturile organizării ei, pentru ca mai apoi, să contribuie la dezvoltarea şi amplificarea ei, la apariţia unor noi structuri psihocomportamentale.

Din simpla înşiruire a trebuinţelor se poate observa că primele sunt predominant fiziologice, cu caracter ciclic, în timp ce celelalte sunt predominant psihologice, cu caracter permanent. Atât unele cât şi celelalte, dar mai ales primele presupun un întreg ceremonial în vederea satisfacerii lor. Astfel, trebuinţa de hrană se asociază cu comportamente de semnalare a ei de către copil (ţipete, spasme, crize de solicitare, sugerea degetului etc.) şi cu comportamente de satisfacere din partea mamei (luarea copilului în braţe, apropierea de sân, alăptarea etc.). În timpul suptului apar o multitudine de senzaţii : tactile (manipulări ale copilului de către mamă, contactul cu corpul său), termice (încălzirea copilului ca urmare a ţinerii lui în braţe), auditive (cuvinte de alintare din partea mamei), olfactive (mirosul mamei, a cosmeticelor ei), vizuale (figura mamei). *Concomitenţa* şi mai ales *repetarea* acestor senzaţii la intervale relativ regulate, conduc la formarea şi consolidarea unor complexe polisenzoriale. Deşi acestea conţin nenumărate componente, pentru copil ele reprezintă o totalitate, un întreg. Sub raportul psihologic însă, fiecare componentă îşi are importanţa ei, lipsa uneia dintre ele (întârzierea hrănirii, insuficienţa ei etc.) fiind de îndată semnalată de copil.

Trebuinţele şi satisfacerea lor contribuie, însă, nu doar la formarea complexelor polisenzoriale – care vor sta la baza apariţiei percepţiilor şi reprezentărilor –, ci şi la detaşarea, disocierea copilului de lumea exterioară. Când satisfacerea trebuinţelor are loc normal, ca de obicei, secvenţele satisfacerii lor eşalonându-se în aceeaşi ordine, la aceleaşi intervale de timp, aşteptările copilului sunt confirmate. El se simte în siguranţă, ca atare nu se disociază cu nimic de lumea ambientală. Când însă în satisfacerea trebuinţelor apar unele disfuncţionalităţi (lipsa unor secvenţe, prescurtarea lor etc.), copilul este frustrat, apar senzaţiile neplăcute, se accentuează starea de nesiguranţă şi anxietate. Aici se află probabil, consideră unii autori, începutul diferenţierii eului de lumea externă, disocierea copilului de aceasta. Şi alte evenimente din viaţa copilului (îmbăierea, pregătirea pentru plimbare sau pentru somn, antrenarea lui în mici jocuri) generează acelaşi tip de efecte. Totodată, satisfacerea unor trebuinţe creează posibilitatea altora de a se manifesta, aşa încât, alternanţa lor lărgeşte considerabil registrul vieţii psihice al copiilor. Se formează astfel anumite habitudini : preferinţe ale copilului, reacţii tipice de solicitare a adulţilor sau de manifestare a plăcerii la prezenţa acestora (de exemplu, reacţia de înviorare a copilului la apropierea mamei, la auzul glasului ei) – reacţii care au de acum o puternică încărcătură socială. Ele sunt mulate de relaţiile, obiceiurile şi tradiţiile familiale.

3. ORGANIZAREA CONDUITELOR NOU-NĂSCUTULUI

În primul an de viaţă al copilului se pun bazele majorităţii conduitelor acestuia. Procesul formării şi consolidării lor este deosebit de complex, unele apărând pe fondul altora sau în strânsă legătură cu ele. Cum prezentarea lor concomitentă ar putea crea dificultăţi de înţelegere, din considerare didactice le vom prezenta pe

fiecare în parte, insistând asupra specificului lor şi mai ales, asupra progreselor înregistrate.

Conduita senzorioperceptivă. După cum am remarcat chiar din cele de mai înainte, încă din primele zile ale vieţii copilul dispune de sensibilitate, deci de capacitatea de a avea senzaţii. Numai că, dacă la început el doar trăieşte sau suportă pasiv senzaţiile, pe parcursul dezvoltării, copilul însuşi va fi generator de senzaţii, cauza lor. Dar cea mai importantă achiziţie a acestei perioade este desprinderea copilului de obiecte. Dacă multă vreme obiectul nu există decât în măsura în care era inclus în activitatea copilului (supt, frecat, zgâlţâit etc.), la sfârşitul primului an de viaţă el devine ceva ce există ca atare, în afara propriului eu ; dacă până la 7 luni obiectul ascuns înceta să existe pentru activitatea copilului, începând de pe la 8 luni acesta este căutat, ceea ce demonstrează că el a căpătat o existenţă de sine stătătoare, care va deveni definitivă după 12 luni prin intermediul limbajului.

Conduita motorie cunoaşte cele mai spectaculoase transformări în perioada primului an de viaţă. Principalele tipuri de comportamente motorii ca şi consecinţele lor în planul dezvoltării psihice le-am condensat în tabelul de mai jos. După cum lesne se poate observa progresul este evident. Dacă la început mişcările

Tipuri de comportamente	Consecinţe în planul dezvoltării psihice a copilului
4 săptămâni : motilitate diferenţiată în zona bucală (suge, caută cu buzele) şi la nivelul ochilor (fixează obiecte, urmăreşte stimulii ce se deplasează în câmpul vizual).	facilitează formarea complexelor polisenzoriale (deocamdată a celor gustative, olfactive, vizuale şi tactile).
4 luni : stă în capul oaselor : capul este ţinut drept, devine mobil, poate fi întors spre zona de unde vine un sunet cunoscut ; întinde braţele spre un obiect.	este favorizată activitatea vizuală, apare şi se manifestă coordonarea oculomotorie.
5 luni : mâna prinde obiectele. *6–7 luni :* stă pe scaun, rezemat : apucă şi manipulează, orientându-se după văz ; duce la gură tot ce prinde cu mâna, palpează obiectele, le trece dintr-o mână în alta, în acest context se conturează treptat, folosirea preferenţială a mâinii drepte.	prehensiunea permite : participarea directă la tot ce se întâmplă în jur ; dominarea mediului ; descoperirea treptată a obiectelor, emanciparea în raport cu adultul. Trăirea unor experienţe plăcute, dar şi neplăcute (un obiect, îi place, dar se şi poate frige sau înţepa), fapt care îi întăreşte sentimentul de a fi cauza unor efecte sau cunoştinţe de sine, dar care facilitează instalarea stărilor de frică şi anxietate.

Tipuri de comportamente	Consecinţe în planul dezvoltării psihice a copilului
7 — 8 luni: şade singur, stă în picioare ajutat. *9 luni:* ştie să se ridice în picioare, neavând însă echilibru, se lasă în jos; stă în picioare, ţinându-se de mobilă.	lărgeşte şi mai mult câmpul vizual; permite copilului să vadă pe fereastră, ce este pe masă etc.; sfera cunoaşterii creşte considerabil.
10 luni: culcat pe burtă se târăşte înainte şi de-a-ndăratelea; circulă pe genunchi; îşi ţine singur biberonul, palpează obiectele; explorarea vizuală şi digitală devin dominante faţă de cea bucală.	sporeşte posibilităţile de acţiune, de contacte directe şi multiple cu obiectele, lărgeşte sfera experienţelor; copilul învaţă să caute obiectele şi persoanele, să vină când este chemat, să se ferească dacă nu-i place cineva, manifestându-şi astfel independenţa şi "separarea de alţii".
12 luni: stă în picioare fără să fie ajutat; merge sprijinindu-se de mobilă, foloseşte mâinile (apucă, introduce un obiect într-un orificiu; mâzgăleşte cu un creion etc.).	

sunt spasmodice şi necoordonate, pe măsura scurgerii timpului ele devin din ce în ce mai diferenţiate(mai întâi la nivelul gurii şi al ochilor; apoi în regiunea capului, gâtului şi umerilor; pentru ca treptat să se extindă la regiunea trunchiului, braţelor, mâinilor şi în final spre extremităţi: degete, gambele şi labele picioarelor). Cele două mari câştiguri ale acestei vârste sunt prehensiunea şi mersul, care lărgesc enorm posibilităţile cunoaşterii (obiectul este perceput prin intermediul mai multor organe de simţ, el este explorat activ prin pipăit; copilul nu contemplă obiectul de la distanţă, ci şi-l apropie, îl apucă, îl mânuieşte, fapt care îi permite cunoaşterea mai multor însuşiri ale acestuia). Totodată, mişcarea, mai ales mersul îi permite copilului să descopere regularitatea, repetabilitatea, să trăiască experienţe relativ asemănătoare în relaţia cu anumite obiecte, fapt care acordă o anumită coerenţă vieţii sale psihice.

Conduita verbală în rândul conduitelor care acordă copilului caracterul specificităţii umane, ea constituind aspectul fundamental al adaptării, factorul de echilibru cu mediul şi dispunând de potenţe formative deosebite, deoarece este implicată în toate celelalte. La început copilul este amorf din punct de vedere al posibilităţilor de comunicare. La 3 — 4 săptămâni încep să apară primele forme ale comunicării nonverbale (CNV), care se vor perfecţiona treptat. Dacă în perioadele iniţiale formele CNV sunt relativ simple (diferite expresii ale feţei — surâs, zâmbet; gestica mâinilor — întinderea lor pentru a fi luat în braţe, mişcarea lor repetată pentru a semnifica despărţirea de o persoană etc.), pe parcursul dezvoltării ele se combină dând naştere la conduite comunicative complexe (de exemplu, se cuplează zâmbetul cu mimica şi gestica, fapt care sporeşte posibilităţile de exteriorizare adecvată a unei stări afective). Totodată, formele CNV capătă cu timpul o puternică încărcătură intenţională (privirea capătă nuanţe de plăcere, încântare sau, dimpotrivă de nemulţumire, reproş, ea poate sugera solicitarea unui obiect sau

starea de plictiseală în urma acţiunii prelungite cu el). Începând de pe la 3 luni formele CNV se împletesc cu cele ale comunicării verbale (CV). Materia primă a vorbirii o reprezintă gânguritul care începe la 3 luni, pentru ca după 4 luni să continue cu articularea vocalelor împreună cu consoanele. O formă superioară a gânguritului este "lalaţiunea" (repetiţia de silabe) care începe pe la 5 luni. După luna a 10-a copilul se centrează pe cuvinte, chiar dacă acestea sunt imitări de sunete (pisica este miau-miau, câinele este ham-ham), ele au pentru copil înţeles de propoziţii, dovadă că el înţelege mai mult decât poate să exprime.

Ele îl ajută pe copil să-şi exprime dorinţele, stările afective de simpatie sau antipatie, de plăcere sau neplăcere faţă de un obiect (cel plăcut este "gigea", cel neplăcut fiind "câh"), îi permit să realizeze conduite relativ complexe, cum ar fi stimularea, imitaţia la cerere, care vor contribui la dezvoltarea sa psihică. Cercetările au arătat că, cu cât activitatea verbală a copilului în această perioadă este mai intensă, cu atât probabilitatea ca el să dispună (mai târziu) de un coeficient de inteligenţă mai ridicat este mai mare. Este necesar de aceea ca activitatea verbală a copilului să fie cât mai mult stimulată de adulţi.

Conduita afectivă este strâns legată de cea comunicaţională, formele comunicării nonverbale fiind principalele mijloace de exteriorizare a ei. La început emoţiile sunt vagi, confuze, imprecis determinate, par a nu avea o cauză precisă, sunt extrem de fluctuante, au un pronunţat caracter situaţional, sunt legate şi determinate de prezent, au o mare extensie, cuprinzând întreaga scenă psihică a copilului, expresiile emoţionale sunt sărăcăcioase, puţin inteligibile.

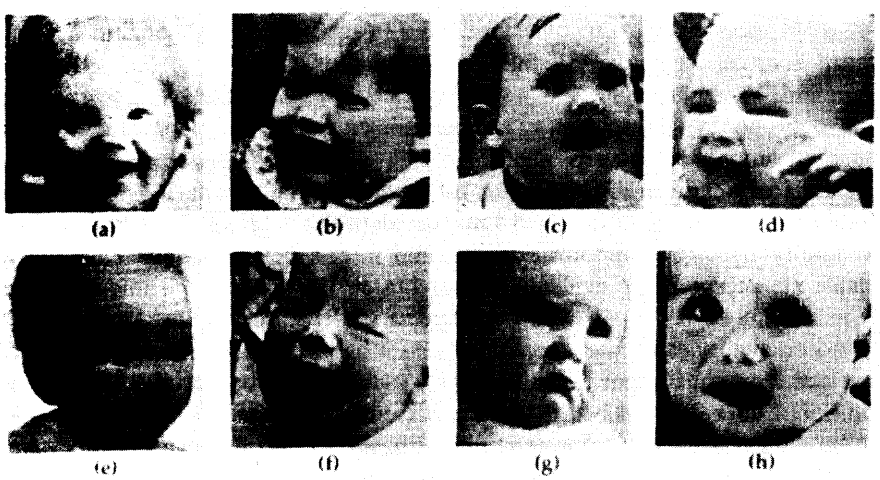


Fig 9.b Exemple de expresii emoţionale: a) bucurie (gura zâmbeşte, ochii strălucesc); b) furie; c) interes d) dezgust; e) surpriză; f) suferinţă; g) tristeţe; h) teamă.

Afectivitatea este polarizată, copilul trăind atât stări plăcute, pozitive (plăcerea îşi face apariţia pe la 2 luni, râsul apare la 6 luni, bucuria pe la 8 luni) cât şi neplăcute, negative (la 3 săptămâni apar reacţiile de suferinţă, între 4 şi 9 săptămâni se adaugă lacrimile; după trei luni se stabilizează mimica dezolării, pe la 5 luni apar frica şi anxietatea, furia şi agresivitatea). Dintre acestea cele negative sunt predomi-

nante ceea ce arată că viaţa sugarului nu este chiar atât de plăcută. Stările afective sunt determinate de satisfacerea sau nesatisfacerea trebuinţelor, de prezenţa unor persoane străine, de apariţia neaşteptată a unor stimuli (un zgomot puternic, o mişcare bruscă etc.). Multe dintre ele sunt învăţate prin condiţionare, imitaţie sau inducţie.

Conduita sociabilităţii apare şi se manifestă pe fondul şi în strânsă legătură cu conduita afectivă. Progresele ei pot fi surprinse în instalarea unor tipuri de reacţii, cum ar fi, de exemplu, surâsul. Acesta debutează în jurul vârstei de 2 luni. La început este nediferenţiat : o reacţie la altă reacţie, copilul surâde la surâsul mamei ; are un conţinut psihic sărăcăcios, apoi pe la 4 – 6 luni devine selectiv bogat în intenţionalitate ; mai întâi se manifestă doar la persoanele cunoscute, cele necunoscute îl inhibă, ceea ce arată că „altul" este deja diferenţiat de copil. Disocierea adultului este sesizată şi în timpul jocurilor alternative, când copilul face ceea ce face şi adultul (imitaţia). Sociabilitatea se manifestă diferenţiat faţă de adulţi şi faţă de partenerii de aceeaşi vârstă. Cu adulţii (părinţii, fraţii şi surorile mai mari) relaţiile copilului sunt bogate, ample, profunde, diversificate spre deosebire de cele cu copii de aceeaşi vârstă care sunt extrem de reduse şi sărăcăcioase. Diferită este şi natura relaţiilor faţă de adulţi, acestea sunt de afecţiune, faţă de cei de aceeaşi vârstă – de agresivitate.

Conduita inteligentă cunoaşte în evoluţia sa trei momente mai importante : 1) momentul repetării actelor şi mişcărilor, chiar a unora dintre conduitele de mai sus, pentru a obţine acelaşi efect sau un efect dorit (loveşte o jucărie de mai multe ori pentru a obţine sunetul produs de ea ; plânge repetat pentru a fi luat în braţe) ; 2) momentul subordonării unei mişcări, unui scop dinainte propus, a utilizării ei ca mijloc în vederea obţinerii unui anumit rezultat (ridică o pernă pentru a găsi jucăria ascunsă ; în acest caz, din repertoriul de mişcări avut la dispoziţie copilul le selectează doar pe acelea care îi sunt necesare pentru obţinerea a ceea ce doreşte) ; 3) momentul executării, nu într-o manieră reproductivă a unei mişcări, a unui rezultat, descoperite întâmplător, ci cu variaţii, cu modificări, fapt care îi permite descoperirea unor noi însuşiri ale obiectului, a unor relaţii ale acestuia cu altele (lasă să cadă o jucărie în diferite feluri interesându-se de rezultat). Primul moment este întâlnit la 4 luni, al doilea la 8 luni, iar al treilea la 1 an. Jean Piaget, care a studiat inteligenţa senzoriomotorie a copilului mic, a descris câteva conduite mai importante ale acestuia care evidenţiază prezenţa ei. Dacă unui copil mic i se pune o batistă pe faţă, el se zbate până când reuşeşte să se debaraseze de ea. Pe la 8 – 9 luni însă, când cineva încearcă să-i acopere faţa cu o batistă, copilul îi apucă mâna (care în acest caz reprezintă suportul acţiunii) şi îi îndepărtează batista. Deci, el a descoperit mijlocul de a se debarasa de batistă acţionând nu direct asupra ei, ci asupra suportului. Aceasta a fost denumită *conduita suportului.* O alta este *conduita sforii.* Când de braţul unui fotoliu sunt atârnate mai multe sfori la capătul cărora se află jucării, copilul, prin încercare şi eroare va descoperi sfoara de care este legată jucăria dorită. El ajunge la soluţie fără a diferenţia cert sfoara unei anumite jucării. După 11 luni şi acest lucru devine imposibil. În *conduita bastonului* copilul se foloseşte de un baston pentru a-şi apropia o jucărie aflată la mare distanţă de el. Aşadar, inteligenţa sugarului este o inteligenţă concretă, practică, ea implică acţiunea, manipularea obiectului în coordonate spaţiale determinate. Ea îl ajută pe copil să rezolve o serie de situaţii problematice, prin intermediul unor „mijlocitori", deocamdată concreţi (suportul, sfoara, bastonul) dar care, cu timpul, vor deveni abstracţi (raţionamente).

4. CONSTATĂRI CONCLUZIVE

• Progresul dezvoltării nou-născutului se datorează, în principal *satisfacerii sau nesatisfacerii trebuinţelor* lui, mai întâi a celor biologice, apoi a celor superioare de exploatare şi investigare a ambianţei, persoanelor şi obiectelor. Complexele polisenzoriale apărute la început în contextul diferitelor acte executate de copil sau la care este supus, (supt, îmbăiat etc.) se diferenţiază şi emancipează, acestea fiind produse direct de către copil în vederea obţinerii a ceea ce doreşte.

• Cele mai importante achiziţii ale acestei perioade sunt *prehensiunea* (apucarea), *poziţia verticală* şi *pronunţia primelor cuvinte,* care vor contribui la umanizarea nou-născutului, la lărgirea sferei cunoaşterii, la elaborarea unor noi achiziţii psihocomportamentale. Astfel, acţiunile directe cu obiectele (apucarea, ducerea lor la gură, mânuirea etc.) contribuie la formarea schemelor senzoriomotorii – un fel de reprezentări a căror secvenţă acţională este inhibată, transformându-se astfel în soluţie mintală. Schemele senzoriomotorii, prin generalizarea lor la alte situaţii şi probleme vor sta la baza formării acţiunilor mintale.

• În această perioadă asistăm nu doar la constituirea şi consolidarea treptată a unor conduite, ci şi la *socializarea generală a comportamentului* copilului ca şi la încărcarea lui inteligentă şi intenţională.

• O caracteristică esenţială a acestei perioade o constituie *dependenţa profundă, multidimensională* şi *încărcată psihic* a *copilului de mama sa.* Mama – personajul central pentru copil, aflat la intersecţia satisfacerii trebuinţelor sau a întârzierii şi suspendării acestora, este pentru copil propriul său eu, sugarul confruntându-se cu ea, dar şi un "prim altul" pe care el îl diferenţiază. Iată de ce prezenţa şi mai ales afecţiunea ei sunt fundamentale pentru copil. Cercetările au arătat că aşa-numitul fenomen de avitaminoză afectivă (lipsa afecţiunii materne), ca şi despărţirea temporară de mamă se soldează cu fragilizarea psihică şi chiar fizică a copilului, apar tulburări de somn, indispoziţii, se modifică echilibrul psihic, va fi afectată întreaga dezvoltare ulterioară a copilului.

TEME DE CONTROL

1. Stabiliţi interacţiunea dintre conduitele nou-născutului.
2. Ce rol au trebuinţele nou-născutului pentru dezvoltarea psihică?
3. Arătaţi rolul mamei în realizarea primelor comportamente afective.

CAPITOLUL 7

CARACTERIZAREA CREŞTERII ŞI DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILULUI ANTEPREŞCOLAR (1 AN – 3 ANI)

1. CARACTERISTICI GENERALE ALE STADIULUI

Dacă în etapa anterioară copilul era sub raport fizic şi psihic mai sărac şi mai incomplet nu doar în raport cu adultul, dar chiar cu puii mamiferelor superioare (mânzul fuge în galop la câteva ore după naştere; puiul de maimuţă se agaţă activ de mama sa dovedind o mare autonomie motorie), în această nouă etapă, datorită achiziţiilor de până acum şi mai ales datorită elaborării unor noi mecanisme de adaptare la contactul cu mediul fizic şi social în care trăieşte, copilul devine mai dotat şi mai apt pentru viaţa socială. Spre deosebire de perioada anterioară când era relativ *neputincios, neînzestrat* şi mai ales *total dependent* de anturaj, cu precădere de mama sa, de data aceasta el se eliberează treptat de parazitismul iniţial şi păşeşte sigur spre un *început de independenţă.* Dintr-un "obiect" manipulat de alţii, el face saltul spre statutul de fiinţă activă, iniţiatoare de acţiuni. Celebra formulă "eu, eu", "eu singur" dovedeşte dorinţa expresă a copilului de implicare directă, dar şi independentă în acţiune. Ceea ce domină acest stadiu este nevoia de imperios resimţită de copil de a se *afirma*, de a se *realiza* conform cu propriile sale posibilităţi. Pentru a-şi satisface această nevoie el va trebui să-şi elaboreze noi mecanisme şi instrumente psihice, să şi le perfecţioneze pe cele deja achiziţionate. *Mersul, vorbirea, simbolismul,* mai întâi acţional şi apoi verbal, vor fi astfel de mecanisme psihice care îi vor permite satisfacerea nevoilor de independenţă şi realizare de sine. Nu întâmplător unii autori au denumit această perioadă stadiul "fiinţei ce tropăie" sau stadiul "înmuguririi verbale", al "fiinţei ce trăncăneşte", tocmai pentru a sublinia expansiunea enormă a conduitelor motorii şi verbale, în cadrul cărora se formează şi celelalte.

O altă caracteristică a acestei perioade provine din specificul lumii în care trăieşte copilul. Aceasta, cel puţin deocamdată, este o lume imaginară, în care absolut totul este posibil, în care obiectele şi fiinţele din jur (plante, animale) gândesc, simt, doresc, în care ele se convertesc rapid în orice doreşte copilul (un băţ poate fi rând pe rând cal, termometru, puşcă, baston, sabie etc.). De aici, *animismul* şi *antropomorfismul,* caracteristici esenţiale ale gândirii copilului antepreşcolar.

Pentru copil această lume imaginară este, însă, naturală, normală, nu are nimic miraculos sau supranatural în ea. O asemenea particularitate provine din fragilitatea dezvoltării psihice a copilului, din incapacitatea sa de a cuprinde cu mintea (cu gândirea) realul. Neputând realiza acest fapt, el se proiectează pe sine cu trebuinţele, tendinţele, sentimentele şi dorinţele lui asupra lumii externe. Aceasta duce la o altă caracteristică a antepreşcolarului şi anume la *egocentrismul* său, centrarea pe sine, subordonarea tuturor activităţilor şi obiectelor propriilor sale dorinţi. La aceasta trebuie să adăugăm şi *insuficienta delimitare dintre eu şi noneu*. Deşi unele începuturi ale ei îşi au originea încă în etapa anterioară, ea este încă departe de a se fi realizat. Spre sfârşitul antepreşcolarităţii copilul se va orienta mai direct spre real, tendinţa de a se conforma acestuia fiind mai expres manifestată. De asemenea, datorită conturării mai clare a conştiinţei de sine, se va produce şi delimitarea eului de noneu.

2. CREŞTEREA ŞI DEZVOLTAREA FIZICĂ

Specific pentru această vârstă este ritmul de creştere intens. De exemplu, dacă la 1 an greutatea copilului este în medie de 9,3 kg; la 3 ani ea poate ajunge la 14 kg, iar talia creşte de la 74 cm la 92 cm. Spre limita superioară a stadiului ritmul creşterii încetineşte însă. Deşi ritmul general al creşterii este intens, diferitele segmente ale corpului au ritmul de creştere inegal (perimetrul toracic îl întrece pe cel cranian; capul, disproporţionat dezvoltat în raport cu corpul în perioada anterioară, începe să se proporţioneze) ca urmare, înfăţişarea generală a organismului se modifică (vezi fig. 10). Au loc osificări importante la nivelul coloanei vertebrale, a cutiei craniene, membrelor şi dentiţiei (până la 3 ani se completează treptat dentiţia provizorie a copilului). Totodată se dezvoltă sistemul muscular, ligamentele, ceea ce va spori agilitatea copilului. Progrese marcante au

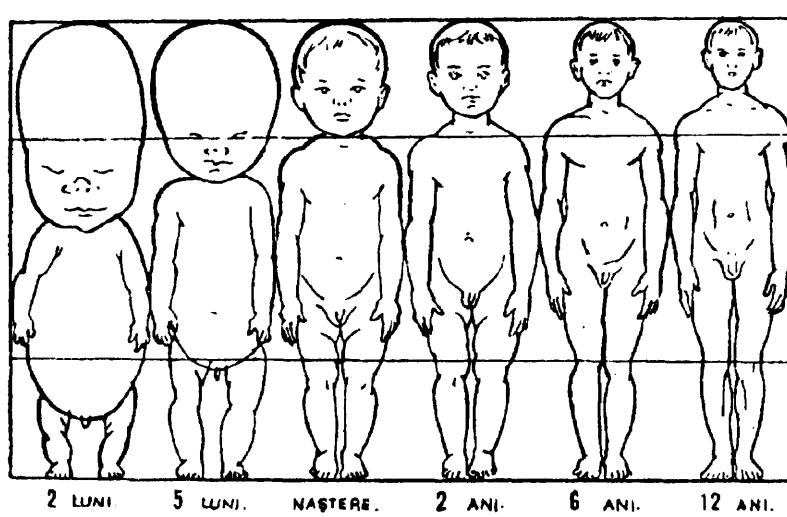


Fig. 10. Modificarea proporţiilor şi formelor corpului omenesc în procesul creşterii, obrajii întinşi.

loc şi în evoluţia creierului. Acesta creşte în greutate (de la aproximativ 980 gr. cât are la 1 an, ajunge la 1 100 gr. la 3 ani); circumvoluţiile se adâncesc; activitatea corelată a diferitelor regiuni şi zone cerebrale se dezvoltă foarte mult; diferite reacţii înnăscute încep să se condiţioneze (la 2 ani şi jumătate apare controlul sfincteral); se dezvoltă analizatorul verbomotor, fapt care va permite amplificarea activităţii verbale; încep să se formeze stereotipurile dinamice complexe (lanţuri, sisteme de reflexe condiţionate) ce vor fi implicate tot mai pregnant în activitatea de adaptare, învăţare şi relaţionare socială. Intensificarea funcţiei analitico-sintetică a scoarţei cerebrale, a celei integrative şi de stereotipizare se va asocia cu amplificarea diferitelor achiziţii psihice ale copilului, cu sporirea rolului lor în viaţa acestuia. Vom asista astfel la creşterea capacităţii de control a diferitelor activităţi (motorii – mersul, prehensiunea obiectelor; verbale – vorbirea); la sporirea gradului lor de intenţionalitate. Totodată, datorită insuficientei echilibrări între excitaţie şi inhibiţie, excitabilitatea predominând asupra inhibiţiei, apar perioade de nervozitate şi instabilitate, mai ales în timpul erupţiilor dentare, a debutului anumitor maladii (acum se fac cele mai multe dintre bolile copilăriei), dar şi în condiţiile spaţiului închis, lipsit de stimulări adecvate. Instabilitatea şi nervozitatea excitativă se vor extinde şi asupra proceselor intelectuale şi afective. Ca o concluzie generală, trebuie să reţinem că datorită creşterii osoase, musculare şi cerebrale, asistăm la două categorii de efecte oarecum opuse: pe de o parte, creşte în ansamblu rezistenţa organismului, fapt ce facilitează angajarea lui în activităţi multiple şi diversificate; pe de altă parte, copiii obosesc mai repede, având nevoie de perioade dese de odihnă (de aceea, cer să fie luaţi în braţe), ceea ce atenţionează asupra unor corecte măsuri educative.

3. PRINCIPALELE ACHIZIŢII PSIHICE

La vârsta antepreşcolarităţii trei mari achiziţii ne reţin atenţia: *mersul,* care lărgeşte spectrul experienţei copilului, multitudinea şi varietatea contactelor sale senzoriomotorii şi afective cu realitatea înconjurătoare; *reprezentarea*, capacitatea de a înlocui acţiunea concretă, directă, cu imaginea ei, fapt care are ecou asupra jocului, manipulării obiectelor şi mai ales asupra dezvoltării gândirii; *limbajul,* ca mijloc de comunicare interumană, care foloseşte ca simbol cuvintele şi nu acţiunile. Toate aceste achiziţii îl instrumentează pe copil sub raport psihic sporindu-i posibilităţile adaptative.

3.1. Expansiunea **motricităţii** la această vârstă este atât de mare încât unii autori au considerat copilul ca fiind o adevărată "pilă electrică", deoarece el emană, revarsă o mare cantitate de energie. Copilul vine, pleacă, sare, aleargă, apucă, smulge, sparge, învârte, desface, ridică, împinge, trage, se caţără etc. Motricitatea contribuie nu doar la dilatarea extremă a realităţii înconjurătoare, ci şi la accesibilizarea ei, la penetrarea şi stăpânirea ei. Rolul motricităţii este atât de important încât s-a vorbit chiar de primatul ei asupra dezvoltării tuturor celorlalte tipuri de conduită ale copilului.

La această vârstă progrese însemnate face locomoţia. Dacă în jurul vârstei de 1 an copilul se ridica în picioare, făcea câţiva paşi, apoi cădea; deplasarea lui fiind posibilă doar dacă era susţinut, în jurul vârstei de 15 – 18 luni el îşi însuşeşte bine

mersul, care continuă să se automatizeze şi stabilizeze, astfel încât la 20 de luni copilul se poate deplasa singur, în toate direcţiile, fiind stăpân pe sine. Treptat se trece de la mersul normal la alergat, de la mersul în vârful picioarelor la salt. La fel de evidente sunt şi progresele mişcărilor de apucare, pipăire, manipulare a obiectelor. Mişcările se diferenţiază, se specializează (mai ales mişcările celor două mâini se perfecţionează în rapiditate şi precizie). Asistăm astfel la o adevărată explozie a mişcărilor "mari" şi "mici". Astfel, pe la 15 luni copilul poate ţine în mână diferite obiecte cu care efectuează acţiuni adecvate (bea din pahar, mânuieşte corect lingura, furculiţa etc.); pe la 2 ani el ia parte activă la propria sa echipare, deschide sertare, dulapuri, culege firimituri etc., pentru ca pe la sfârşitul celui de al 2-lea an de viaţă să poată mânca singur fără să se murdărească.

Funcţiile motricităţii sunt multiple. Ea oferă copilului nenumărate prilejuri de a simţi şi trăi o multitudine de senzaţii (plăcute şi neplăcute), implicit de a-şi diversifica enorm experienţa cognitivă. Motricitatea fixează experienţa perceptivă formată chiar în cursul executării mişcărilor. Fixarea are loc mai ales în urma repetării mişcărilor, prin imitaţii sau deliberat, în condiţii cât mai variate, repetarea mişcărilor constituind un început al învăţării senzoriomotorii, iar imitaţia o formă de învăţare socială, deoarece prin intermediul ei se preiau diferite conduite sociale (se imită, de exemplu, conduita tatălui de a citi ziarul, de a fuma etc.). Motricitatea dă posibilitatea copilului de a se descoperi pe sine ca agent al mişcării, ceea ce facilitează multiplicarea iniţiativelor, formarea propriului eu. În sfârşit, motricitatea contribuie la dezvoltarea unor sentimente, cum ar fi încrederea în sine, care va constitui baza autonomiei copilului. Ea probează propriile disponibilităţi ale copilului, îi dă posibilitatea nu doar să se afirme, ci să se şi confirme pe sine. De aceea, mişcările şi acţiunile sale trebuie stimulate şi încurajate. Restricţiile exagerate ar putea compromite grav dezvoltarea motorie a copilului şi cea psihică în general.

3.2. Când la motricitatea reală, concretă se adaugă şi capacitatea **reprezentării** şi **anticipării** ei, a evocării unui obiect absent, dezvoltarea psihică a copilului face încă un salt important. Ne reamintim că la sfârşitul primului an de viaţă, gândirea copilului era dominată total de acţiunea concretă cu obiectele. În primul semestru al celui de-al 2-lea an de viaţă se face trecerea decisivă spre reprezentarea acţiunii înainte de executarea ei reală. În locul imaginilor primare, obiectuale, prezente în percepţii, el are capacitatea de a opera în plan mental cu imaginile secundare furnizate de reprezentare, care sunt adevărate simboluri ale obiectelor. Privind un automobil de pe o carte poştală şi mişcând mâna, copilul are imaginea mişcării automobilului. Aceasta înseamnă că el este în posesia unei imagini interioare, cea a automobilului, fixată în memorie şi pe care o poate evoca ori de câte ori doreşte. Capacitatea copilului de a înmagazina imagini şi de a le utiliza în joc reprezintă o achiziţie psihică primordială. Ea dă posibilitatea obţinerii rapide, subite a unor soluţii, fără încercări şi tatonări prealabile. Jocurile simbolice ale copiilor, stimulările diferitelor acţiuni n-ar putea fi explicate fără apelul la această nouă achiziţie a sa. Când un copil călăreşte un băţ, crezând că este un cal, aplică o gesticulaţie determinată unui obiect inadecvat, dar această gesticulaţie o evocă, o reprezintă pe cea reală. Această nouă capacitate îi dă posibilitatea copilului de a reproduce realitatea, de a se apropia de ea şi a o stăpâni printr-o altă modalitate, mult mai evoluată, decât cea de până acum.

3.3. **Vorbirea** (*limbajul oral*) constituie una dintre achiziţiile cele mai importante ale antepreşcolarităţii. Ea se dezvoltă din nevoia copilului de a fi înţeles de cei din jur ca şi din nevoia sa de a utiliza corect denumirile obiectelor, atât de frecvente în discuţiile celor mari. Dacă la sfârşitul perioadei anterioare copilul, care a parcurs deja faza gânguritului, lalaţiunii, fonaţiei, reuşeşte să pronunţe primele cuvinte, în jurul vârstei de 2 ani, el va folosi curent limbajul, ca mijloc de schimb psihologic cu o altă persoană. În procesul însuşirii limbajului o mare importanţă o au: *componenta senzoriomotorie* (la început copilul se joacă cu "vocea" aşa cum se juca cu "mâinile"; peste acţiunea sa materială, care rămâne, totuşi, predominantă, se suprapune treptat acţiunea verbală, povestită, pentru ca în etapele următoare, aceasta să se detaşeze treptat de acţiunea materială, să se interiorizeze şi să devină acţiune mentală); *componenta intelectuală* (nu numai senzaţiile se repetă, conducând la constituirea complexelor polisenzoriale, ci şi cuvintele emise de adultul care îngrijeşte copilul; pe măsura repetării ele se integrează în situaţiile respective şi devin evocatoare ale lor; datele de observaţii arată că există un tip de înţelegere globală a realităţii care precede capacitatea copilului de a vorbi); *componenta afectivă*, care se exprimă în sentimentele de dragoste ale mamei, ca factori de precipitare a însuşirii limbajului. Cercetările au dovedit că mediile caracterizate prin carenţe afective sunt răspunzătoare de întârzierile apariţiei limbajului şi de sărăcia lui.

În evoluţia limbajului pot fi desprinse mai multe stadii: *stadiul "cuvântului – frază"*, a cuvântului care conţine o mare încărcătură informaţională şi care exprimă cu precădere atitudinile afective şi mintale ale copilului (se întinde pe durata primei jumătăţi a celui de al 2-lea an de viaţă); *stadiul "pre-frazei"*, câteva cuvinte înşirate unele după altele, mai ales după importanţa lor afectivă (începe o dată cu a doua jumătate a celui de al 2-lea an de viaţă); *stadiul "preconceptelor"* care se află, după opinia lui Piaget, la jumătatea drumului între general şi individual (după 2 ani); *stadiul "frazei gramaticale"*, în care copilul exprimă de obicei judecăţi, relaţii între noţiuni (la 2 ani şi câteva luni); *stadiul "structurii sintactice"*(la începutul celui de al 3-lea an de viaţă); *stadiul "diferenţierii formelor gramaticale"*, îndeosebi a pronumelui personal, persoana întâi, ceea ce dovedeşte existenţa conştiinţei de sine (în cursul celui de al 3-lea an).

În procesul comunicării intră în acţiune majoritatea funcţiilor limbajului: comunicativă (copilul exprimă ce vede, ce aude, ce simte, ce vrea); cognitivă (el doreşte să fie înţeles şi totodată să înţeleagă); reglatoare (prin limbaj copilul declanşează sau stopează propriile acţiuni sau pe cele ale altor persoane). Dar cel mai mult se exprimă la această vârstă funcţia ludică a limbajului, copilului făcându-i o deosebită plăcere jocul cu cuvintele. De la jocul vocal (din perioada anterioară), el va trece la jocul verbal (repetă cuvintele care i se par deosebite sau bizare, formează cuvinte ciudate, înşiruie silabele sau cuvintele pentru a obţine rezultate de efect, face asociaţii neprevăzute etc.).

Rolul limbajului în dezvoltarea psihică a copilului este enorm. El dă posibilitatea copilului de a-şi exterioriza şi obiectiva propriul univers şi prin aceasta, de a fi înţeles, ajutat. Limbajul permite verbalizarea experienţei senzoriale, ca urmare el poate contribui la realizarea unor sinteze verbale sau chiar generalizări noţionale (de exemplu, anumite însuşiri ale unor obiecte pot fi sintetizate în cuvinte ca: mare-mic, acru-dulce, bun-rău etc.). Dat fiind faptul că limbajul presupune operarea

cu denumiri, cu simboluri verbale ale obiectelor, el oferă copilului posibilitatea de a se elibera de dominarea acaparatoare a acţiunii directe, iar pe măsura interiorizării acestuia va contribui la dezvoltarea gândirii. În sfârşit, limbajul prin faptul că facilitează comunicarea interumană este şi un important mijloc de socializare.

Cele trei achiziţii psihice la care ne-am referit până acum pun în evidenţă progresul realizat de dezvoltarea psihică. Astfel în timp ce motricitatea îl amestecă pe copil cu realitatea, "îl dizolvă" în ea, reprezentarea îi permite să se distanţeze, să se diferenţieze de ea, să-şi adapteze realitatea nevoilor sale şi s-o transforme tocmai în funcţie de acestea. În sfârşit, limbajul îl eliberează de tutela prezentului şi a acţiunii motorii, introducând în psihicul copilului reconstrucţia trecutului şi anticiparea viitorului prin cuvânt. Totodată, remarcăm cum se pun bazele trecerii treptate de la acţiunea materială, prin acţiunea verbală, la acţiunea mintală. Motricitatea, reprezentarea şi limbajul constituie, în acelaşi timp, cadrele şi mijloacele în care şi cu ajutorul cărora se dezvoltă celelate conduite ale copilului. Este extrem de greu, dacă nu chiar imposibil, să imaginăm dezvoltarea gândirii, a afectivităţii şi sociabilităţii, a jocului etc., în afara lor.

3.4. **Gândirea** antepreşcolarului se dezvoltă în cadrul acţiunii cu obiectele şi a acţiunii verbale şi constituie un fel de prelungire a capacităţii sale de reprezentare, pornind însă nu de la operarea cu imagini, ci de la operarea cu simboluri verbale. Dintr-un anumit punct de vedere, operarea cu imaginile reprezentărilor este mai dificilă, decât operarea cu simbolurile verbale, deoarece primele sunt create chiar de copil, pe măsură ce se dezvoltă trebuinţele sale, pe când celelalte sunt gata elaborate de societate şi conţin instrumente cognitive (relaţii, clasificări etc.) puse în slujba gândirii. Tocmai de aceea, conduitele verbale contribuie mult la dezvoltarea gândirii. Cuvintele sintetizează şi comprimă experienţele senzoriomotorii ale copilului, oferă posibilitatea trecerii de la discursivitate la simultaneitate, creează condiţiile desprinderii de conduita imediată, implicit, condiţii de generalizare şi conceptualizare. În conduita verbală desprindem două etape interogative, cu repercusiuni asupra constituirii gândirii, interogaţia reprezentând un indiciu al existenţei gândirii. Prima dintre ele, prezentă în jurul vârstei de 2 ani, este cea în care copilul doreşte să ştie ce reprezintă fiecare lucru, cum se numeşte el, etapă numită de Rose Vincent "marea identificare". Prin întrebările sale ("ce este asta?"), copilul pune ordine în univers, identifică şi diferenţiază obiectele, le desprinde de fond, le consideră ca fiind ceva de sine stătător, ceea ce echivalează cu stăpânirea universului, cu acceptarea lui ca veridic. Cea de-a doua etapă, ce debutează la 3 ani şi se prelungeşte şi în stadiul următor, este etapa obsedantului "de ce?", în care copilul aşteaptă nu atât o explicaţie cauzală, pe care nu o poate încă înţelege, ci una finalistă, lămurirea relaţiilor dintre obiectele respective şi stările sale afective. "De ce"-ul copilului exprimă mai mult dorinţa lui de a afla la ce foloseşte obiectul respectiv, în ce măsură el îi aduce vreun folos. Mai târziu, în preşcolaritate, se va dezvolta gândirea cauzală. Deocamdată, după opinia lui Piaget, putem vorbi doar de o precauzalitate, care alături de jocul simbolic, de absenţa conservării se înscrie în stadiul inteligenţei preoperatorii (ce va continua până în jurul vârstei de 7 – 8 ani).

Gândirea antepreşcolarului, deşi primitivă şi egocentrică, adică funcţionând numai dependent de sine, nu constituie, considera un autor, mai puţin un miracol, o

victorie asupra materiei. Într-o manieră lentă, dar sigură, ea tinde încetul cu încetul spre universalitatea gândirii adultului. La 2 ani însă, ceea ce frapează este caracterul ei magic, care constă în asimilarea lumii la propriul său eu, ea neţinând seama de legile realităţii obiective, ci de legile dorinţelor copilului. Multă vreme copilul continuă să creadă în puterea magică a ţipetelor, plânsului sau a cuvintelor, prin care îşi atrăgea satisfacerea trebuinţelor. Dar nu numai acţiunile, ci şi obiectele sunt subordonate capriciilor sale. Pentru el nu are nici o importanţă dacă o carte poştală nu seamănă deloc cu un automobil sau dacă un beţişor nu are nimic în comun cu o pisică. El deformează realitatea în funcţie de propriile dorinţe, lucru care nu este de mirare deoarece în afară de propria sa experienţă o alta nu cunoaşte. Apoi, din faptul că pentru un copil totul gravitează în jurul omului şi în jurul său însuşi, decurge o altă caracteristică a gândirii antepreşcolarului şi anume, animismul ei. Copilul crede că tot ceea ce îl înconjoară este însufleţit: soarele vorbeşte, norii plâng, păpuşa doarme, râde, automobilul este bolnav etc. Cu timpul copiii încep să creadă nu doar în această însuşire a lucrurilor, ci în propria lor putere prin care pot produce anumite efecte (dacă bat păpuşa aceasta se va cuminţi). Animismul gândirii provine din egocentrismul său, din incapacitatea copilului de a depăşi propriul său punct de vedere, propriile sale dorinţi. Pe măsura trecerii timpului, el va renunţa treptat la această credinţă, apropiindu-se de înţelegerea realistă a ambianţei înconjurătoare.

3.5. Conduitele **socioafective** ale copilului suportă modificări importante în această perioadă. Datorită lărgirii spectrului cunoaşterii ca urmare a progresului motricităţii, reprezentării şi limbajului, ca şi datorită diversificării relaţiilor cu adulţii sau cu cei de aceeaşi vârstă, diversificarea ce are loc nu numai în procesul satisfacerii trebuinţelor bazale, ci mai ales în cadrul jocului, afectivitatea antepreşcolarului capătă caracteristici noi. Deşi trăirile afective ale copilului de 1 – 3 ani continuă să fie extrem de fragile, fluctuante, superficiale, capricioase, deşi ele presupun o descărcare instantanee şi adeseori extrem de violentă, în sfârşit, deşi ele îşi păstrează încă multă vreme caracterul situaţional, totuşi, constatăm o oarecare organizare a lor. Astfel, par a fi mai clar determinate de anumite cauze, spre deosebire de cele din perioada anterioară care păreau a nu avea o cauză precisă; orientarea lor spre anumite obiecte sau persoane este mult mai evidentă; expresiile emoţionale se socializează şi capătă chiar un început de convenţionalizare; datorită apariţiei capacităţii de reţinere în memorie a experienţei trăite şi a capacităţii de anticipare prin gândire a posibilului, ele se desprind într-o oarecare măsură de momentan, de actual, căpătând un caracter generalizat. Stările afective au o mare valoare pentru viaţa şi existenţa copilului. Ele se repercutează asupra tuturor funcţiilor organismului (un copil poate voma, urina, se poate îmbolnăvi din cauza unor emoţii). Deşi "puterea" emoţiilor este destul de mare, totuşi copilul antepreşcolar este mai puţin subjugat de ele, se distanţează într-o oarecare măsură de ele şi aceasta pentru că el dispune de o serie de mijloace compensatoare (de pildă, în loc de a-şi descărca sonor sau verbal emoţiile, o face lovind sau certând păpuşa sau o mobilă).

În evoluţia afectivităţii antepreşcolarului se conturează două faze specifice. Una dintre ele este faza opoziţiei, situată în jurul vârstei de 2 ani şi jumătate, ce se caracterizează prin comportamente "ciudate" ale copilului, invers decât ar trebui să

fie. Aceasta se exprimă în fragilizarea şi fluctuaţia extremă a stărilor afective (copilul trece cu uşurinţă de la stările de bucurie la cele de tristeţe, de la iubire la agresivitate etc.). H Wallon consideră că această fază este de fapt expresia unei crize de independenţă a copilului, ea apărând mai ales atunci când dorinţei copilului de a face ceva sigur i se opun interdicţiile adultului. Când copilul vrea să-şi experimenteze şi verifice propriile posibilităţi şi este împiedicat, atunci el se revoltă, manifestă comportamente opozante. Uneori o face şi din dorinţa de a şti cam până unde ar putea merge, cât de tolerant este adultul cu el. Totodată, opoziţia sa ar putea proveni şi din tendinţa adultului de a nu ţine seama de intenţionalitatea actelor copilului. El îşi propune să facă ceva şi adultul neţinând seama de aceasta intervine împiedicându-l să-şi realizeze scopul. Ca urmare, apare disperarea care va declanşa agresivitatea, negativismul primar ce se manifestă vehement. Lupta împotriva negativismului se poate face prin antrenarea copilului în alte activităţi concurente dar care prezintă interes pentru el. Copilul este curios şi această caracteristică a lui trebuie folosită. O altă modalitate de combatere a negativismului o constituie antrenarea copilului în activităţi în care acesta să-şi manifeste independenţa.

Cea de a doua fază a dezvoltării afectivităţii, opusă celei dintâi, este cea de cooperare cu adultul, bazată pe o oarecare disciplinare a conduitei afective a copilului, pe înţelegerea şi interiorizarea unor interdicţii pe care copilul începe să şi le impună chiar singur. Vedem uneori cum un copil se apropie de o priză, stă şi se uită la ea, apoi dă din cap şi spune cu voce tare "nu, nu". La apariţia acestei conduite contribuie încrederea pe care copilul o capătă faţă de adult, iubirea acaparatoare a acestuia. Două conduite ale adultului ar putea submina această încredere: ameninţarea copilului cu retragerea iubirii ("dacă nu eşti cuminte mama nu te mai iubeşte"), sau atitudinea de toleranţă extremă, echivalentă cu lipsa de interes faţă de copil etc. În primul caz, copilul se închide în sine, punându-se bazele unei docilităţi mascate, a meschinăriei, în cel de al doilea caz, copilul fiind lipsit total de orice îndrumări, directive, poate manifesta conduite deviante. Din rândul acestor copii se recrutează de regulă viitori delincvenţi.

4. DEBUTUL PERSONALITĂŢII INFANTILE

Viaţa interioară a copilului, mult îmbogăţită şi perfecţionată faţă de perioada anterioară, constituie premisa şi cadrul în care vor debuta unele elemente ale personalităţii. Dintre acestea, mai importante sunt conştiinţa, în general, şi conştiinţa de sine în special. Însuşirea limbajului care îi dă copilului posibilitatea de a denumi obiectele, deci de a le încadra progresiv în integratori verbali, echivalează cu apariţia conştiinţei. Copilul începe să-şi dea seama de utilitatea şi semnificaţia pe care o au obiectele, ca şi de puterea lui asupra lor. Totodată, acţionând cu obiectele, el separă obiectele acţiunii de acţiunile proprii, ceea ce îi oferă prilejul de a înţelege faptul că el şi nu altcineva este cauza acţiunilor, subiectul acestora. Are loc aşadar o treptată desprindere a copilului de anturajul în care trăieşte. Dacă până acum copilul se confrunta cu anturajul, se "risipea" în el, trăia într-o confuzie totală, de data aceasta el nu numai că se va desprinde pe sine de anturaj, dar se va opune acestuia. El conştientizează treptat faptul că obiectele şi persoanele cu care intră în relaţie nu au doar rolul de a-i satisface unele trebuinţe şi dorinţe, ci şi de a i le

amâna sau chiar suspenda. Din momentul în care i se dezvăluie existenţa unei forţe care i se opune, el va tinde de a se distinge de acestea, ca o entitate de sine stătătoare. Procesul se va adânci o dată cu dezvoltarea limbajului. De îndată ce copilul învaţă că are un nume (ca orice obiect), de îndată ce el începe să vorbească despre sine (aşa cum vorbeşte despre oricare alt obiect); el îşi va da seama treptat că reprezintă "ceva" anume printre celelalte obiecte şi persoane. Mulţi autori au legat apariţia identităţii de sine de momentul în care copilul se recunoaşte în oglindă. Darwin credea că acest fenomen are loc la 17 luni, Payer la 19 luni, Gesell la 2 ani, iar Réné Zazzo la 3 ani. Fiecare avea dreptate deoarece identitatea de sine este un proces ce nu se realizează brusc, ci în mai multe etape. De la identificarea primară, însoţită de stări de perplexitate, bucurie, teamă, evitare, produse de imaginea sa din oglindă, de la considerarea imaginii din oglindă ca o dublură, cu existenţă de sine stătătoare se face trecerea spre identitatea autentică, când dualitatea existenţială nu se mai menţine, copilul dându-şi seama că cel din oglindă este el însuşi. Procesul capătă constanţă în momentul în care copilul vorbeşte despre sine folosind pronumele personal "eu". Totodată, se formează şi imaginea de sine, care, cel puţin la această vârstă, nu este altceva decât o copie fidelă a imaginii pe care i-o propun alţii despre sine. La întrebarea "Eşti un băieţel cuminte?", copilul răspunde: "Da. Aşa spune mama". Copilul se vede pe sine aşa cum este văzut de alţii.

Pe fondul identităţii de sine şi mai ales al stărilor afective trăite încep să se instaleze şi primele trăsături caracteristice. Copiii purtaţi multă vreme în braţe şi foarte dependenţi suportă greu despărţirea de mamă, devin capricioşi, geloşi, îşi strâng jucăriile lângă ei, devin posesivi, se despart greu de ele. Copiii mobili şi independenţi îşi manifestă gelozia ceva mai târziu. Ei, în schimb, regresează în comportament la sosirea unui nou copil în familie. Cer din nou biberonul, îşi sug degetul, udă patul, pentru a revendica atenţia mamei. În situaţii de rivalitate sau de privare, apar accese de furie care favorizează instalarea agresivităţii ca trăsătură caracterială. Până spre 2 ani apar şi frecvente stări de frică (frica de zgomote, de necunoscut, de apă, de anumite jucării, de unele animale) care, dacă sunt precoce şi prelungite vor constitui terenul predilect pe care se va instala timiditatea. Multe dintre aceste stări sunt provocate chiar de părinţi prin ameninţările lor ("vine lupu"; "te dau la bau-bau" etc.). În această perioadă se pun importante probleme de orientare şi controlare a conduitei copiilor de către părinţi, dar şi a conduitei părinţilor de ei înşişi.

TEME DE CONTROL

1. Arătaţi în ce constau primele începuturi de independenţă ale antepreşcolarului.
2. Stabiliţi relaţia dintre conduita motorie şi cea reprezentativă a antepreşcolarului.
3. Explicaţi relaţia dintre gândire şi limbaj la copilul antepreşcolar.
4. Care sunt primele semne ale debutului personalităţii antepreşcolarului.

CAPITOLUL 8

CARACTERIZAREA CREŞTERII ŞI DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILULUI PREŞCOLAR (3 ANI - 6/7 ANI)

1. CARACTERIZAREA GENERALĂ

Preşcolaritatea aduce schimbări importante în viaţa copilului, atât în planul dezvoltării somatice, cât şi a celei psihice, dar şi în ceea ce priveşte planul relaţional. Marea majoritatea a copiilor sunt cuprinşi în învăţământul preşcolar, cadrul grădiniţei depăşind orizontul restrâns al familiei şi punând în faţa copiilor cerinţe noi, mult deosebite faţă de cele din familie şi mai ales de cele din etapa anterioară. Aceste *diferenţe de solicitări* antrenează după ele, pe de o parte, surescitarea tuturor posibilităţilor de adaptare a copilului, pe de altă parte, diversificarea conduitelor sale. Motorul dezvoltării psihice îl va constitui însă *adâncirea contradicţiilor* dintre solicitările externe şi posibilităţile interne ale copilului, dintre dorinţele, aspiraţiile, interesele copilului şi posibilităţile lui de a şi le satisface; dintre modul oarecum primitiv de satisfacere a trebuinţelor şi modul civilizat de satisfacere a lor, în concordanţă cu anumite norme comportamentale şi socioculturale. Toate aceste contradicţii sunt nu numai punct de plecare, dar şi *factori acceleratori* ai dezvoltării explozive a comportamentelor copilului, a diferenţierii şi individualizării acestora, a socializării treptate, dar sigure, a copilului.

Deşi jocul rămâne activitatea dominantă a acestei etape, el începe să se coreleze cu sarcinile de ordin instructiv-educativ. Ca urmare, vom asista la *complicarea şi adâncirea proceselor de cunoaştere,* la *schimbarea atitudinii faţă de mediul înconjurător*, în sfârşit, la *perfecţionarea formelor de activitate ale copilului.* Dacă antepreşcolaritatea a fost perioada expansiunii subiective, preşcolaritatea este perioada *descoperirii realităţii* fizice, a realităţii umane, şi mai ales perioada autodescoperirii. În timp ce universul perioadei anterioare era oarecum deformat, instabil, modificat conform dorinţelor copilului, de data aceasta copilul descoperă existenţa unei realităţi externe care nu depinde de el şi de care trebuie să ţină cont dacă vrea să-şi atingă scopurile. Este vorba despre o nouă lume care presupune prezenţa şi respectarea unor reguli, conformarea la ceea ce este necesar să fie făcut. El descoperă noua realitate în relaţiile cu obiectele şi cu persoanele, în activităţile sale concrete. Obiectele îl "constrâng" pe copil să le mânuiască într-un anume

fel, adulţii îi "impun" un anumit mod de a se comporta, "îl obligă" să respecte diverse reguli de manipulare a obiectelor. Ca atare, realitatea externă cu caracteristicile ei obiective şi cu tendinţa de a i se opune, se va contura tot mai pregnant. În aceste condiţii, atitudinile imaginative (fictive) şi subiective asupra lumii vor fi înlocuite treptat cu *atitudini realiste şi obiective*, mimarea unei acţiuni va fi înlocuită cu învăţarea şi efectuarea reală a acţiunii respective. Dar nu numai realitatea fizică, materială se distinge ca ceva de sine stătător, ci şi cea umană. Dacă până acum copilul se confunda cu alte persoane, mai ales cu mama sa, de data aceasta el va trebui să-i recunoască acesteia o individualitate proprie, ceea ce îl va face să trăiască o experienţă tulburătoare: să fie capabil de a-i iubi şi pe alţii, nu doar pe sine. Relaţiile extinse cu cei din jur permit ca şi alte persoane, îndeosebi tatăl, să se detaşeze din fond ca un personaj important, să prindă un contur din ce în ce mai clar. Adulţii îşi diversifică mult rolurile faţă de copil: ei informează, îndrumă, pretind, dirijează, controlează, creează momente tensionale, frustrante, dar şi momente de destindere, gratificante, fapt care îi dă posibilitatea copilului să înveţe din experienţa adultului, economisindu-şi astfel timpul şi efortul. Dar, la această vârstă, copilul descoperă nu doar existenţa altora, ci şi propria sa existenţă. El îşi percepe mai clar diferitele părţi ale corpului, mai mult, percepe diferenţele anatomice dintre sexe, fapt care va da o serioasă lovitură egocentrismului, credinţei că toţi oamenii sunt la fel cu el. Conştientizarea existenţei acestor diferenţe va constitui însă şi sursa unor complexe (tendinţele de rivalitate faţă de părintele de sex opus).

Lărgirea cadrului relaţional (cu obiectele, cu alţii, cu sine), constituie una dintre premisele dezvoltării psihice a copilului în toate planurile. Exuberanţa motorie şi senzorială a acestei etape se va asocia firesc cu îmbogăţirea şi flexibilitatea limbajului, cu dezvoltarea gândirii care câştigă coerenţă, claritate, comunicabilitate şi se emancipează într-o oarecare măsură de dominanta afectivă şi activă care o frâna în etapa anterioară. Afectivitatea, deşi fragilă, crizele de prestigiu fiind foarte frecvente, se organizează în forma complexă a sentimentelor. În plin proces de formare este şi personalitatea preşcolarului. Se conturează mai pregnant imaginea şi conştiinţa de sine a copilului şi mai ales, *conştiinţa lui morală.* Copilul devine mai deschis la însuşirea unor reguli şi norme comportamentale, mai receptiv faţă de habitusurile din familie sau din grădiniţă, ceea ce duce la disciplinarea conduitelor sale, la înmulţirea numărului conduitelor dezirabile din punct de vedere social (de exemplu, a celor de respect, politeţe faţă de alţii). Achiziţionarea unor deprinderi alimentare, igienice, de îmbrăcare etc. sporeşte *gradul de autonomie* a copilului. Când această tendinţă îi este însă contrazisă apar conduite de opoziţie faţă de părinţi sau de rivalitate fraternală. Totuşi, cu timpul, predominantă devine dorinţa şi tendinţa preşcolarului de a fi de folos adulţilor. Ca urmare a diferenţelor de solicitări din partea celor două medii în care trăieşte (familial şi instituţional – grădiniţa), apare şi pericolul *dedublării comportamentului* copilului. El poate fi liniştit, calm, destins, – la grădiniţă, iritat, nervos, tensional, răsfăţat, capricios – în familie sau invers. În aceste condiţii, unitatea exigenţelor educative devine esenţială.

Maturizarea posibilităţilor cognitiv-operaţionale ale preşcolarului, intensificarea şi creş erea capacităţilor sale adaptative, regularizarea planului relaţional interpersonal, îl fac apt ca la vârsta de 6/7 ani să păşească într-o nouă etapă a dezvoltării sale, etapa şcolarităţii.

2. SUBSTADIILE PREŞCOLARITĂŢII

2.1. PREŞCOLARUL MIC (3 ANI — 4 ANI)

Copilul, la această vârstă este foarte puţin deosebit de antepreşcolar. El are dificultăţi de adaptare la mediul grădiniţei deoarece este dependent de mamă, dar şi datorită faptului că nu înţelege prea bine ce i se spune şi nu ştie să se exprime clar. Principala lui formă de activitate este jocul, presărată cu câteva activităţi sistematice, scurte ca durată şi relativ simple în conţinut, care iau, însă, tot forma jocului. Manifestă preferinţe pentru jocurile de manipulare a jucăriilor sau a altor obiecte. Copilul se joacă mai mult singur, iar jocul practicat este sărac, mai degrabă o repetare stereotipă a unor acţiuni. Atitudinea lui faţă de realitate este încă circumspectă, realitatea subiectivă fiind mult dilatată, în defavoarea celei obiective, deoarece predomină încă egocentrismul. Procesele cognitive sunt impregnate de acţiune. Preşcolarul mic este curios, atras de obiectele din jur, investigativ chiar, percepe ceea ce îi "sare în ochi"; memorează relativ uşor, dar nu-şi propune deliberat acest lucru; gândirea sa este subordonată acţiunii cu obiectele, procesele de gândire fiind operaţii ajutătoare cuprinse nemijlocit în activitatea practică; limbajul său păstrează un pronunţat caracter situativ; comunicările din timpul jocului sunt reduse; nu înţelege încă prea bine indicaţiile verbale care i se dau. În plan afectiv este instabil, trece cu rapiditate de la o stare la alta, trăieşte foarte intens emoţiile. Aceeaşi instabilitate o întâlnim şi la nivelul motricităţii, este neîndemânatic, face mişcări bruşte, insuficient coordonate. Manifestă interes pentru adulţi, îi place să fie plimbat de aceştia. În timpul plimbărilor adresează adultului nenumărate întrebări în lanţ, un răspuns devenind pretext pentru o nouă întrebare. Acest joc mintal este practicat cu multă voluptate, fapt care îi exasperează adeseori pe adulţi.

2.2. PREŞCOLARUL MIJLOCIU (4 ANI — 5 ANI)

Se adaptează cu mai mare uşurinţă mediului grădiniţei. Dacă la preşcolarul mic formele de neadaptare sau de adaptare dificilă persistă încă multă vreme de la începerea grădiniţei (9 — 10 săptămâni), la preşcolarul mijlociu acestea durează mai puţin timp (3 — 4 săptămâni). Preocupările lui devin mai variate, jocul mai bogat în conţinut, activităţile obligatorii mult mai solicitante. Cercul cunoştinţelor despre lume se îmbogăţeşte simţitor. Realitatea externă începe să-l preocupe din ce în ce mai mult, ca atare, întreaga dezvoltare psihică a copilului se va produce într-un ritm alert. Specific pentru procesele intelectuale este desprinderea lor treptată de acţiune şi instituirea lor în procese de sine stătătoare, independente. Maxima receptivitate a preşcolarului mijlociu faţă de lume, îi dezvoltă percepţia, care devine un proces orientat, cu sarcini şi modalităţi proprii de realizare. Se dezvoltă mult limbajul (în această perioadă se câştigă cam 50 de cuvinte pe lună), se amplifică puterile imaginative şi creatoare ale copilului. Totodată, se conturează caracterul voluntar al celor mai multe dintre procesele psihice (memorare, imaginaţie etc.). Asistăm chiar la apariţia unor modalităţi psihocomportamentale noi. Una dintre acestea este formarea limbajului interior, spre vârsta de 5 ani, care va constitui o cotitură esenţială pentru dezvoltarea psihică a copilului. Reacţiile emotive sunt mai

controlate şi mai în acord cu cerinţele educatoarei sau colectivului de copii. Faptul că preşcolarul mijlociu renunţă uneori la dorinţele sale trecătoare demonstrează că are loc un început al organizării voinţei. Caracteristic pentru această perioadă este şi ritmul accelerat al socializării copilului. El devine mai sensibil la unele manifestări, evenimente colective din familie, din grădiniţă; jocurile sale au căpătat un caracter colectiv; de la însingurare, rivalitate şi competiţie se trece la cooperare. Pregnant este la această vârstă şi procesul identificării cu grupul educativ din care face parte (preşcolarul mijlociu vorbeşte cu mândrie despre "grădiniţa sa" care este mai frumoasă decât a altor copii). Se lărgesc interesele, încep să se închege primele atitudini, se instalează mai evident unele trăsături caracteriale, care constituie nucleul viitoarei personalităţi.

2.3. PREŞCOLARUL MARE (5 ANI – 6/7 ANI)

Se adaptează relativ rapid nu numai la mediul grădiniţei, ci şi în contact cu orice tip de situaţie nouă. Într-o cercetare s-a pus în evidenţă faptul că din 200 de copii, numai la 1,5% dintre ei a fost întâlnită o adaptare grea în prima zi de grădiniţă, în timp ce la 76% dintre ei, adaptarea a fost bună şi foarte bună. La această vârstă, alături de joc, care continuă să rămână activitatea dominantă, îşi fac loc din ce în ce mai mult şi activităţile de învăţare sistematică. La grădiniţă programul formativ este mai dens; activităţile obligatorii mai numeroase, cerinţele mai susţinute. De pe acum începe pregătirea pentru şcoală, pentru noile responsabilităţi care îi vor reveni şi mai ales pentru competiţia şcolară căreia va trebui să-i facă faţă. Toate acestea schimbă radical atitudinea copilului faţă de realitatea fizică şi umană în care trăieşte. El îşi va organiza mai bine propriile activităţi, va manifesta o atitudine critică faţă de ele. În aceste condiţii diversele sale capacităţi psihice suferă modificări importante. De exemplu, percepţia, transformată de mult în observaţie, se exersează, devine pricepere; limbajul capătă o structură mult mai închegată decât în etapele anterioare, fiind construit după regulile gramaticale; apar primele forme ale gândirii logice, orientate spre sistematizarea şi observarea faptelor particulare; sunt utilizate unele procedee de memorare; atenţia voluntară îşi prelungeşte durata. Preşcolarul mare dispune de mai multă forţă şi agilitate, chiar şi de capacitatea de a se inhiba. Se adaptează uşor, se ataşează repede, opoziţia faţă de adult oscilează cu tendinţa de reconciliere cu acesta. Organizarea diferitelor structuri psihocomportamentale, inserţia mai bună în mediul social constituie premise importante pentru intrarea în şcoală.

3. REPERE ALE CREŞTERII ŞI DEZVOLTĂRII ANATOMOFIZIOLOGICE

Dacă pentru perioada anterioară specific era ritmul alert al creşterii în înălţime şi ponderale a copilului, în noul stadiu creşterea se realizează diferenţiat. Astfel, între 4 – 5 ani creşterea traversează o perioadă mai lentă (în medie, 4 – 6 cm anual) pentru ca spre sfârşitul preşcolarităţii ritmul ei să fie uşor intensificat. În ansamblu, între 3 – 6/7 ani copilul creşte în înălţime de la aproximativ 92 cm la 116 cm, iar ponderal de la 14 kg la 22 kg. Trebuie reţinut faptul că fetele au talia şi

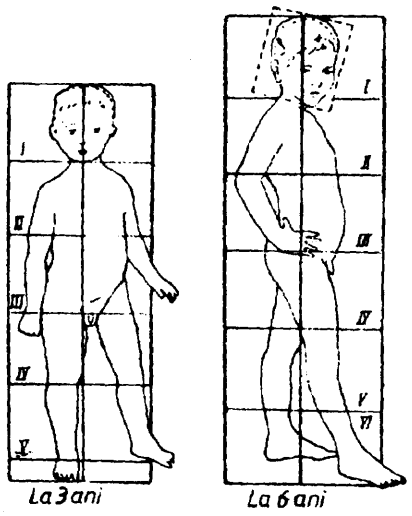


Fig. 11. Proporţiile corpului la preşcolari.

greutatea mai mică decât băieţii (cu aproximativ 1 cm mai puţin la înălţime şi 0,5 kg în greutate). Înălţimea şi greutatea variază, însă şi în funcţie de alimentaţie, igienă, starea sănătăţii etc. În această perioadă viteza de creştere a diferitelor părţi ale corpului duce la schimbarea proporţiilor sale. Dacă la 2 ani capul reprezenta cca 1/5 din corp, la 6/7 ani el va reprezenta cca 1/6. Regula creşterii şi dezvoltării inegale se extinde şi asupra altor părţi ale organismului (abdomen, torace, bazin, membrele inferioare şi superioare), ca şi asupra altor organe şi ţesuturi (piele, schelet, musculatură etc.). Aceasta face ca, specific în înfăţişarea fizică a preşcolarului să fie o oarecare disproporţie între dezvoltarea capului (care este relativ mare) şi dezvoltarea membrelor inferioare (ceva mai scurte). În figura 11 redăm proporţiile corpului preşcolarului. Faptul semnalat are consecinţe asupra stabilităţii şi echilibrului copilului. Nu de puţine ori acesta se împiedică, îşi pierde echilibrul, cade, chiar dacă urmările acestor căzături nu sunt prea grave.

În preşcolaritate toate celelalte sisteme ale organismului suportă modificări importante. Deşi procesul de osificare continuă, oasele preşcolarului sunt încă destul de elastice, maleabile. Spre sfârşitul acestei perioade "punctele de osificare" încep să fie vizibile în toate oasele carpiene; dantura provizorie se deteriorează în timp ce mugurii danturii definitive se întăresc; cuburile coloanei vertebrale s-au constituit, chiar dacă nu au o prea mare stabilitate. Datorită elasticităţii ei, coloana vertebrală se poate deforma uşor. Sistemul muscular este la fel de inegal dezvoltat; muşchii lungi ai membrelor superioare şi inferioare progresează mai rapid decât cei scurţi ai mâinii, fapt care explică de ce preşcolarul efectuează mai uşor mişcările largi, ample (mers, aruncare, lovire), decât mişcările de precizie (desen, croşetat etc.). Atitudinea adultului faţă de particularităţile sistemului muscular trebuie să fie nuanţată: pe de o parte, să evite supunerea copiilor la eforturi manuale grele, îndelungate, pe de altă parte, să le stimuleze mişcarea care va duce la dezvoltarea muşchilor, la dezvoltarea centrilor nervoşi care le reglează. Cea mai spectaculoasă modificare o întâlnim însă la nivelul sistemului nervos. Celulele sistemului nervos se diferenţiază, cresc sub raport morfologic, îşi perfecţionează funcţiile. Totodată, creierul îşi măreşte volumul. La naştere el cântăreşte cca 370 g, către 3 ani îşi triplează greutatea, iar la sfârşitul preşcolarităţii reprezintă aproximativ 4/5 din greutatea lui finală, cântărind cca 1 200 g. Important în această etapă este procesul de diferenţiere a neuronilor care formează straturile corticale, creşterea numărului fibrelor mielinice şi a fibrelor intercorticale, perfecţionarea funcţională a diferitelor regiuni corticale. Cea mai importantă modificare o reprezintă, însă, schimbarea raportului de forţe dintre sistemul nervos periferic şi sistemul nervos central. Spre deosebire de etapele anterioare când segmentele inferioare, periferice, ale sistemului nervos erau dominante (fapt care explică caracterul haotic instabil şi exploziv al unor manifestări comportamentale), acum segmentele superioare ale sistemului

nervos, îndeosebi scoarţa cerebrală, devin dominante. Ele îşi manifestă acţiunea reglatoare, uneori inhibitoare asupra segmentelor inferioare, ceea ce permite o mai bună coordonare, dirijare şi controlare a activităţii. Ca urmare a dezvoltării scoarţei cerebrale creşte numărul şi viteza de formare a reflexelor condiţionate, precum şi stabilitatea lor. Diferite forme de inhibiţii condiţionate (îndeosebi inhibiţia de diferenţiere şi inhibiţia de întârziere) ajută la perfecţionarea şi pre- cizarea reacţiilor învăţate, la amânarea unor reacţii, care nu corespund cu cerinţele mediului. Voinţa ar fi imposibil de explicat în afara inhibiţiei de întârziere. La fel cum uitarea, atât de frecventă la această vârstă, n-ar putea fi înţeleasă în afara inhibiţiei de stingere. Predominarea unuia sau altuia dintre cele două procese nervoase fundamentale (excitaţia şi inhibiţia) stă la baza unor conduite cum ar fi somnolenţa, lipsa de vlagă, nereacţionarea la stimulările mediului sau neastâmpărul, capriciul etc. Se dezvoltă mult zonele corticale ale vorbirii fapt care permite o extensie mare a limbajului. Totodată, se conturează mai pregnant dominanţa asimetrică a emisferelor cerebrale, ceea ce se va repercuta asupra diferenţierii manualităţii copilului (dreapta, stânga, ambidextru). Biochimismul intern al organismului cunoaşte o evoluţie interesantă: se diminuează activitatea timusului (glanda creşterii), atât de activă în perioada anterioară, şi se intensifică funcţiile glandei tiroide şi a hipofizei. Aceasta explică de ce ritmul creşterii este mai lent, dar şi de ce mobilitatea copilului este mai mare, tiroida intensificând procesele metabolice.

4. COORDONATE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE

4.1. MOTRICITATEA

Una dintre nevoile fundamentale pe care o resimte copilul la această vârstă este *nevoia de mişcare.* Avem în vedere nu atât mişcarea referitoare la contracţiile musculare, care o produc sau la deplasările în spaţiu cu încărcătură mecanică şi fiziologică, ci mişcarea introdusă în actul motor şi subordonată acestuia, mişcarea considerată ca element constituant al acţiunilor cu obiecte. De data aceasta, pe prim plan trece încărcătura psihologică a mişcării, raportarea ei la obiecte, imagini, intenţii, posibilităţile de realizare. Preşcolarul, mai mult decât antepreşcolarul, găseşte o adevărată plăcere în a întreprinde tot felul de acţiuni: el imită ceea ce fac adulţii, îşi însoţeşte şi subliniază cuvintele prin gesturi, îşi exprimă stările emoţionale prin mimică şi pantomimică, deci prin mişcările diferitelor segmente ale feţei sau ale corpului. Mişcările bruşte, relativ necoordonate de la 3 ani, sunt înlocuite în cursul celui de al patrulea an, cu mişcări fine, suple, armonioase. Datorită libertăţii şi spontaneităţii motricităţii, dar şi armoniei ei, această perioadă, mai ales preşcolaritatea mijlocie, a fost denumită "vârsta graţiei". O asemenea graţie în mişcări se datorează nu doar noilor disponibilităţi anatomofiziologice ale preşcolarului, ci şi faptului că el se simte a fi în centrul atenţiei celorlalţi, urmărit şi admirat de aceştia, ca urmare, el va face totul pentru a-i satisface. Mişcările îi sunt delicate, diferenţiate, expresive, cu mare încărcătură afectivă şi semantică. Cu timpul însă, pe măsură ce ne apropiem de 6 ani, când copilul se pregăteşte pentru a intra în şcoală, graţia se estompează în favoarea forţei. Exigenţele şcolii, care se prefigurează încă de pe acum, restrâng într-un fel libertatea de mişcare, spontaneitatea ei în favoarea forţei,

a rigorii şi preciziei. Este vârsta la care copilul trebuie să se pună în valoare, să facă faţă unor situaţii de rivalitate, chiar de conflicte cu cei de o seamă cu sine.

Trecerea de la bruscheţea, la graţia şi apoi la forţa mişcărilor reprezintă o tendinţă generală a evoluţiei motricităţii. Aceste caracteristici se manifestă însă diferenţiat în funcţie de tipul conduitei, de gradul lor de consolidare. Cum numărul conduitelor pe care copilul şi le elaborează la această vârstă este foarte mare, cum condiţiile de elaborare a acestor conduite sunt extrem de variate, cu grade diferite de solicitare, în sfârşit, cum finalitatea lor este diferită, înseamnă că una sau alta dintre cele trei caracteristici va trece pe prim plan. În unele activităţi mişcările sunt imprevizibile, libere, spontane, ordinea executării lor neavând o prea mare importanţă, în altele însă, ele capătă un anumit grad de stereotipizare, de automatizare, ordinea lor fiind prestabilită. În acest caz, mişcările se transformă în deprinderi. Orice deprindere implică, în perioada ei de început, efectuarea unor mişcări mai bruşte, neîndemânatice, pentru ca abia pe măsura consolidării ei să asistăm la perfecţionarea modalităţilor de execuţie. Aşa cum, nu este de loc exclus ca o mişcare sau o deprindere efectuată cu multă graţie, în momentul apariţiei unei piedici, a unor dificultăţi care duc la contrazicerea sau destrămarea ei, să devină haotică, bruscă, necoordonată.

Nu trebuie să pierdem din vedere nici o clipă că nevoia de acţiune, finalizată prin executarea diferitelor mişcări, stă la baza dezvoltării psihice a copilului. Un preşcolar care acţionează cu un obiect (îl descompune, recompune, transformă, învârte, suceşte etc.) are şanse mai mari de a-şi elabora o imagine adecvată despre el, decât un altul care contemplă doar obiectul de la distanţă. Un copil care mânuieşte o păpuşă poate imagina mai multe lucruri decât în lipsa păpuşii şi a acţiunii cu ea. De altfel, s-a demonstrat experimental că îngrădirea acţiunii cu obiectul se soldează cu simplificarea şi sărăcirea cunoaşterii lui. Dacă punem în palma unui preşcolar un obiect oarecare (fără ca el să-l vadă) şi îi cerem să spună ce simte, ce este (fără ca el să-l mişte), vom constata că însuşirile enumerate vor fi extrem de puţine (va indica probabil, greutatea şi temperatura). Dacă însă îi vom da voie să mişte, să pipăie obiectul cu mâna, tot fără a-l vedea, numărul însuşirilor relatate va fi mult mai mare. Iată deci că imaginea corectă a obiectului respectiv s-a format în chiar procesul acţiunii cu acesta. Mai mult decât atât, îngrădirea acţiunii cu obiectul poate fi însoţită de deformarea percepţiei, de apariţia unor iluzii. Dacă am repeta experimentul de mai sus, cu deosebirea că vom pune copilului în palmă succesiv mai multe obiecte de forme diferite, în condiţiile în care mâna este nemişcată şi ochii închişi, vom constata apariţia tendinţei de a le reduce pe toate la aceeaşi formă (vezi fig.12). Această iluzie se va corecta însă dacă vom

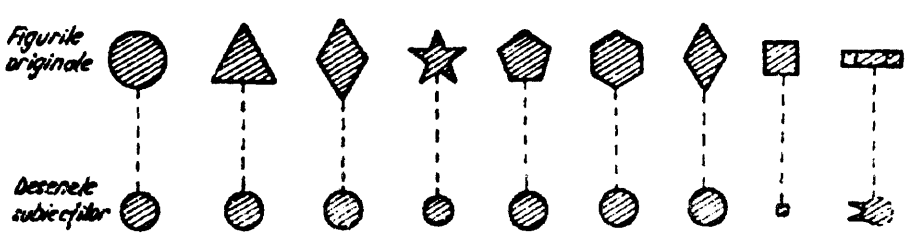


Fig. 12. Percepţia cutanată neadecvată a formei în cazul în care atât obiectul, cât şi mâna subiectului sunt în repaus.

permite copilului să acţioneze cu obiectele respective. Deducem de aici nu doar faptul că percepţia se formează în cursul acţiunii cu obiectele, ci că ea se şi corectează, se verifică prin intermediul acţiunii. Se recomandă, de aceea, lărgirea spectrului acţiunii cu obiectele. Acţionând cu obiectul, copilul pătrunde mai adânc în intimitatea acestuia, îşi extinde şi îmbogăţeşte cunoaşterea.

Motricitatea şi acţiunea cu obiectele contribuie nu doar la îmbogăţirea şi diversificarea planului cognitiv al copilului, ci şi la închegarea personalităţii sale. Pe măsura elaborării şi consolidării diferitelor tipuri de conduite motorii independente (conduite alimentare, igienice, vestimentare etc.), preşcolarul se detaşează tot mai pregnant de mediul înconjurător, se individualizează. Copilul care ştie să mănânce singur, să se îmbrace şi să se dezbrace singur, să-şi facă singur toaleta îşi creează un puternic suport de autonomie reală, îşi conştientizează mai clar responsabilităţile în raport cu propria sa persoană.

4.2. SENZORIALITATEA

La vârsta preşcolară asistăm la o mare extensie a spaţiului în care se "mişcă" copilul. Interiorul locuinţei va fi în curând completat cu exteriorul ei, la aceasta se vor adăuga interiorul şi exteriorul grădiniţei; el va "cuceri" nu doar locul sau strada din faţa casei, a blocului, ci şi strada pe care merge la grădiniţă, pe care se duce la magazin etc. Cum noile spaţii de viaţă conţin multe obiecte incitante, încep să fie vitalizate o serie de trebuinţe psihologice ale copilului. Dintre acestea, trebuinţa de cunoaştere, de investigare sunt extrem de importante. Copilul vrea să afle, să ştie cât mai multe lucruri, curiozitatea lui este vie şi permanentă. Dar pentru satisfacerea trebuinţei de cunoaştere, copilul trebuie să fie instrumentat din punct de vedere psihic, adică să dispună de procese, funcţii, însuşiri şi capacităţi psihice care să-i permită a lua în "stăpânire" noile obiecte şi fenomene. Ca urmare, procesele senzorial-perceptive, atât de strâns legate de cele motorii şi acţionale la care ne-am referit mai înainte, sunt "obligate" să suporte o serie de transformări, să se cizeleze şi modeleze, să se perfecţioneze în conformitate cu noile schimbări. Sensibilitatea copilului (capacitatea lui de a avea senzaţii) se adânceşte şi se restructurează. Astfel, sensibilitatea vizuală şi auditivă trec pe prim plan, ele fiind cele care captează prioritar informaţiile. La vârsta micii şcolarităţi se diferenţiază şi se denumesc culorile fundamentale ale spectrului (roşu, galben, verde, albastru), dar nu şi cele intermediare (portocaliu, indigo, violet) care vor fi diferenţiate abia pe la 5 ani. Sensibilitatea auditivă devine de 2 ori mai fină în această perioadă. Fără a-şi pierde semnificaţia, sensibilitatea tactilă se subordonează văzului şi auzului, ca instrument de control şi susţinere a acestora. Dacă până acum tactul era utilizat pentru descoperirea însuşirilor obiectivelor, în noul stadiu al dezvoltării psihice el va fi folosit mai ales pentru stabilirea semnificaţiilor acestora. Relaţia dintre sensibilitatea vizuală şi cea tactilă este mai insuficient coordonată la această vârstă, copilul având greutăţi în recunoaşterea tactilă a obiectelor percepute anterior, vizual. Această legitate se păstrează, însă, numai atunci când este vorba de un obiect necunoscut. Dacă obiectul perceput vizual este cunoscut, recunoaşterea lui numai prin pipăit se realizează fără dificultăţi. Sarcina inversă, recunoaşterea vizuală a unui obiect care a fost anterior perceput doar prin pipăit, este relativ mai simplă pentru copil. Cele

două fenomene sunt explicate prin legăturile condiţionate stabilite între analizatorul tactil – chinestezic şi cel vizual. Simpla vedere a unui obiect reactualizează vechile impresii tactil-chinestezice. Trecerea pe prim plan a văzului şi auzului evidenţiază interesul crescut al copiilor pentru spaţiul îndepărtat. Celelalte forme de sensibilitate (gustativă, olfactivă etc.) continuă să se dezvolte şi ele însă nu în aceeaşi măsură cu cea vizuală şi auditivă. Aceasta din urmă cunoaşte, de pildă, o serie de specializări interioare: se dezvoltă mult auzul verbal şi cel muzical – fapt care va da posibilitatea recunoaşterii obiectelor după sunetele pe care le scot la atingere, lovire, ciocnire.

Cum am văzut încă din analiza primelor stadii ale dezvoltării psihice, la copil nu întâlnim senzaţii în stare pură, decât, cel mult, în primele zile ale vieţii. El nu reflectă însuşirile izolate ale obiectelor şi fenomenelor, ci obiecte în multitudinea şi unitatea însuşirilor lor, senzaţiile fiind subordonate şi integrate percepţiilor care le individualizează în raport cu cele ale antepreşcolarului. Astfel, deşi încărcate încă afectiv şi situaţional, ele se vor desprinde treptat de particularităţile concrete ale situaţiilor, ca şi de conotaţiile afective, centrarea pe obiect, pe caracteristicile lui reale, obiective, fiind mult mai evidentă. Apoi, ele sunt mai direct subordonate gândirii, intenţionalităţii, ceea ce face să apară forme noi de percepţie, cum ar fi de exemplu, observaţia care este o percepţie cu scop, planificată şi organizată. În sfârşit, unele forme speciale ale lor (percepţia spaţiului, timpului, mişcării) se organizează şi încep să funcţioneze aproape normal şi plenar. Percepţia unor însuşiri spaţiale (forma, mărimea, relieful, adâncimea) se realizează mai uşor dacă sunt puşi în funcţiune mai mulţi analizatori. Când unor copii li se prezintă figuri plane (rândul din dreapta al figurii) şi li se cere să construiască apoi câte un cadru din cilindri mici de lemn, pentru fiecare dintre ele, în care să poată fi introduse figurile respective, copiii mai mici de 6 ani nu reuşesc să rezolve corect sarcina. Ei construiesc cadre inadecvate (ca cele din stânga figurii 13). Dacă însă, copiii sunt puşi mai întâi să urmărească cu degetul conturul figurii şi abia după aceea să construiască cadrele respective, sarcina va fi mult mai uşor soluţionată. În primul experiment era antrenat doar văzul în explorarea contururilor figurilor, în cel de al doilea s-a realizat o concomitenţă între explorarea tactil-chinestezică şi cea vizuală. Percepţia vizuală a copiilor a fost organizată tocmai datorită mişcării mâinii pe linia conturului. De o mare importanţă în dezvoltarea percepţiei formei obiectelor este modelajul ca şi încercarea de redare prin desen. Percepţia mărimii obiectelor la vârsta preşcolarităţii, ca şi constanţa percepţiei de mărime sunt încă deficitare, mai ales la preşcolarul mic. Două cutii de aceeaşi formă, cu aceeaşi culoare, dar diferite ca mărime, sunt diferenţiate nu atât după mărime, cât

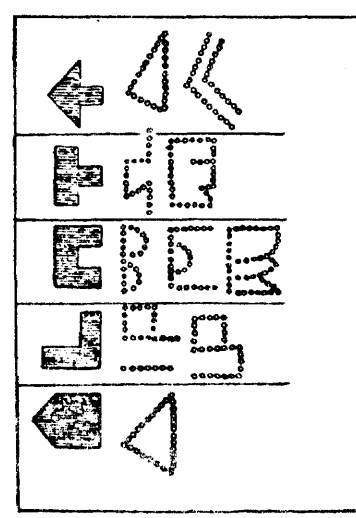


Fig. 13. Redarea conturului unor figuri de către copiii preşcolari mai mici de 6 ani.

după aşezarea lor spaţială. Dacă, de exemplu, copilul a găsit o bomboană în cutia mare amplasată în dreapta, la o nouă încercare el va căuta bomboana tot în dreapta, deşi cutia mare este amplasată în stânga. Întărirea verbală îi va uşura mult sarcina. Dacă atunci când copilul găseşte bomboana în cutia mare, educatoarea pronunţă "cutia mare", copilul va reuşi să diferenţieze mai apoi obiectul după mărime. Fără dirijarea şi întărirea verbală, percepţia copilului poate trece peste însuşirile semnificative ale obiectelor, se poate cantona pe cele nesemnificative, se poate muta de la unele la altele. Constanţa percepţiei de mărime este strâns legată de dezvoltarea percepţiei distanţei. Aprecierea distanţei la care se află obiectele (aproape, departe), a orientării lor în raport cu anumite repere (spre stânga, spre dreapta, în faţă, în spate, sus, jos), a poziţiei lor (deasupra, dedesubt etc.) – ca dimensiuni spaţiale ale obiectelor – se face cu mai multă uşurinţă spre sfârşitul preşcolarităţii. De asemenea, faptul că preşcolarul trebuie să aştepte pentru a-i veni rândul la o activitate oarecare (la ieşirea în curte, la plimbare, la primirea unor jucării etc.), îl ajută la perceperea succesiunii în timp a evenimentelor şi a duratei lor. Dimensiunile temporalităţii (mai devreme, mai târziu, astăzi, mâine, înainte, după etc.), pătrund tot mai asiduu în viaţa copilului, fapt care îi va dezvolta percepţia timpului. În etapa preşcolară mare, copiii fac însemnate progrese în citirea ceasului.

Desprinderea unor însuşiri mai importante ale obiectelor, fixarea lor în cuvinte constituie premisa formării reprezentărilor. Cu cât descrierea unui obiect este mai bogată, cu cât ea se bazează pe un suport intuitiv sugestiv, cu atât reprezentările preşcolarului vor fi mai clare şi mai stabile. Este necesar totodată să se utilizeze cuvântul pentru a facilita desprinderea unui obiect din fond şi a unor însuşiri ale obiectului din masa tuturor celorlalte. La această vârstă reprezentările au un caracter intuitiv, situativ, fiind încărcate de însuşirile concrete ale obiectelor şi fenomenelor. Caracterul lor schematizat şi generalizat se prefigurează însă pe la sfârşitul preşcolarităţii. Rolul lor în viaţa psihică a copilului este extrem de important. Ele lărgesc sfera şi măresc coerenţa vieţii psihice, dând posibilitatea copilului, pe de o parte, să poată cunoaşte obiectele şi în absenţa lor, pe de altă parte, să-şi reactualizeze experienţa trecută şi s-o integreze în cea prezentă sau chiar în cea viitoare. La această vârstă se dezvoltă nu doar reprezentările memoriei, ci şi reprezentările imaginaţiei.

4.3. INTELECTUL

Ca formaţiune psihică deosebit de complexă, intelectul cuprinde procese şi activităţi psihice variate (gândire, limbaj, memorie, imaginaţie, atenţie), care oferă posibilitatea desprinderii de stimulul concret ce acţionează direct asupra organelor de simţ, permiţând astfel depăşirea experienţei senzoriale. Intelectul copilului, deşi insuficient format, înregistrează în perioada preşcolarităţii o serie de restructurări importante. Cum gândirea constituie un fel de "stat major" al intelectului orientând, conducând şi valorificând toate celelalte procese şi funcţii psihice, ne vom referi mai întâi la câteva dintre particularităţile sale.

Gândirea preşcolarului este preconceptuală sau cvasiconceptuală ceea ce înseamnă că ea operează cu o serie de constructe care nu sunt nici noţiuni individualizate, dar nici noţiuni generale. Când copilul pronunţă cuvântul "tată", el nu se referă neapărat la persoana tatălui din familia sa, dar nici la noţiunea abstractă de

paternitate. Dimpotrivă, el are în vedere atât persoana puternică de lângă mama sa, cât şi pe toţi oamenii care într-un fel sau altul seamănă cu tatăl său. El numeşte, de exemplu, "tată" orice persoană adultă care conduce automobilul ca tatăl său. Pentru el "tată" este un fel de individ – tip ce poate fi asimilat tuturor oamenilor. Cu ajutorul cuvântului care este un simbol, copilul reuşeşte să-şi reprezinte realitatea. Treptat preconceptele vor câştiga în generalitate, în precizie, conducând astfel la constituirea claselor logice. Cu toate acestea, gândirea sa are un caracter intuitiv, ea rămâne legată de imagine şi de demersurile individuale, de aceea, uneori, este incomunicabilă. Totuşi, preşcolarul este capabil de a sesiza configuraţia ansamblului, fapt care îl conduce spre un debut al logicii. Dacă pe o masă sunt aşezate 6 jetoane roşii şi i se cere unui copil de 4 ani să aşeze sub ele alte jetoane albastre, pe care le are în mână, el va fi preocupat de lungimea şirului şi nu de numărul jetoanelor. Abia la 6 ani copilul va fi capabil să aşeze 6 jetoane albastre sub cele 6 jetoane roşii. În acest caz, el sesizează corespondenţa între cele două şiruri, ştie că acestea conţin acelaşi număr de elemente. Totuşi, configuraţia sesizată de copil este concretă, ataşată de imagine, este vorba despre o sesizare vizuală, el nefiind încă în stare de veritabile abstracţii.

Gândirea preconceptuală şi intuitivă a preşcolarului este o gândire egocentrică şi magică. Mentalitatea sa egocentrică derivă din incapacitatea de a distinge suficient de bine realitatea obiectivă de cea personală, copilul crezându-se a fi centrul universului şi atribuindu-şi o mare forţă. Mulţi copii între 4 şi 6 ani cred, de pildă, că luna îi urmează sau chiar că ei o obligă să-i urmeze. Confuzia dintre "Eu" şi "lume" antrenează după sine animismul gândirii care constă în atribuirea lucrurilor a propriilor calităţi şi însuşiri ale copilului. Pentru preşcolarul mic aproape totul este însufleţit. Soarele, luna, norii, frunzele, ceasul, radioul, telefonul sunt fiinţe vii, dotate cu inteligenţă. Din egocentrismul gândirii, derivă o altă particularitate a sa şi anume artificialismul, credinţa că toate lucrurile, inclusiv astrele, sunt fabricate de om. Copilul este frapat de puterea adultului, pe care îl vede ca un fel de magician ce jonglează cu focul şi electricitatea, cu lumina şi întunericul. El face să apară alimentele când îi este foame, cu un simplu gest face lumină sau întuneric, face să curgă apa sau să se oprească, el este cel care îi alină durerile când este bolnav. Este firesc, de aceea, ca preşcolarul să renunţe în faţa puterii adultului, să-i recunoască forţa, să-l considere ca aflându-se la originea universului, dar şi a vieţii în general. O asemenea particularitate a gândirii, evidenţiază, însă, slăbiciunea psihismului său. Pentru a progresa, gândirea trebuie să iasă din egocentrismul în care s-a închis şi să se măsoare cu cea a altuia. Treptat, preşcolarul va conştientiza faptul că gândirea altuia este diferită de a sa, ceea ce îl face să admită că perspectiva sa particulară nu este singura posibilă. El începe să distingă existenţa a două puncte de vedere diferite. Or, compararea acestor perspective diferite de abordare a realităţii îl face să renunţe treptat la propria sa subiectivitate. Totodată, el trece la analiza mai obiectivă a realităţii, începe să imite lucrurile aşa cum sunt, construieşte case, grădini etc., care le reproduc exact pe cele reale, în jocurile sale ţine seama de partener, este capabil chiar de a juca rolul altuia. Aceasta permite trecerea de la egocentrismul iniţial la reciprocitate. Deşi o dată cu socializarea conduitei sale, ca şi cu descoperirea perspectivei altora asupra realităţii, gândirea preşcolarului face progrese însemnate, ea rămâne totuşi o gândire sincretică, bazată pe relaţionarea mai mult sau mai puţin la întâmplare a însuşirilor obiectelor şi nu atât după logica

lor. Copilul face confuzii între parte şi întreg, combină însuşirile obiectelor astfel încât acestea îşi pierd identitatea proprie. Inconsistenţa reprezentărilor şi incapacitatea de a folosi raţionamente explică această caracteristică a gândirii. Faptul că gândirea preşcolarului este încă intuitivă, concretă este demonstrat şi de orientarea practică a gândirii sale.

Într-un experiment L. S. Vâgotski a prezentat unor copii de 6 ani, 4 ilustraţii care redau un cal, o căruţă, un om şi un leu şi le-a cerut să dea la o parte ilustrata care se potrivea mai puţin cu celelalte. Preşcolarii sesizând conţinutul de viaţă şi nu pe cel logic al problemei dau la o parte leul, argumentând că "nenea va înhăma calul la căruţă şi va pleca, dar pentru ce-i trebuie leul? Leul poate mânca şi calul, şi-l poate mânca şi pe el". Asemănător sunt rezolvate şi problemele de aritmetică D. B. Elkonin a dat unor preşcolari următoarea problemă: "Mama a mâncat patru bomboane, iar copilului i-a dat 2. Câte au mâncat împreună?" Copilul preşcolar, deşi ştie cât fac 4+2, răspunde: "De ce i-a dat lui aşa de puţine? Trebuia să mănânce la fel".

Definitoriu pentru gândirea preşcolarului este, însă, o altă caracteristică şi anume organizarea structurilor operative ale gândirii, apariţia noţiunilor empirice care deşi sunt, după cum se exprimă Wallon, "insule" în gândirea copilului, necoordonate şi neorganizate în sisteme coerente, are mare importanţă pentru cunoaşterea realităţii. Alături de noţiunile empirice încep să se contureze primele operaţii ale gândirii. Piaget este convins că la vârsta preşcolarităţii putem vorbi de existenţa unei perioade preoperatorii a dezvoltării gândirii. Dovada existenţei ei este absenţa noţiunilor de conservare, greutate, volum. În ciuda faptului că pe baza cuvântului posibilităţile de sistematizare şi integrare ale gândirii preşcolarului cresc, ea rămâne totuşi tributară ireversibilităţii perceptive. Copilului îi este greu să treacă peste aspectele de formă, culoare şi să surprindă o serie de relaţii (permanenţa, invarianţa). El spune că o foiţă este mai mare decât un bastonaş obţinute ambele din aceeaşi cantitate de plastilină; nu sesizează faptul că turnarea uneia şi aceleiaşi cantităţi de apă în pahare de forme diferite (înalt, îngust) nu schimbă cantitatea. Conservarea substanţei va fi descoperită de copil la 7 – 8 ani, a greutăţii la 9 – 10 ani, a volumului la 11 – 12 ani. Interesant în acest sens este un experiment făcut de Piaget. Copii de diferite vârste au fost puşi să explice ce se întâmplă cu o bucăţică de zahăr pusă într-un pahar cu apă. Copiii de până la 7 ani au spus că zahărul dizolvat dispare, iar gustul i se iroseşte asemenea unor nori; copiii de 7 – 8 ani spun că zahărul îşi păstrează substanţa dar nu şi greutatea, în timp ce cei de 11 – 12 ani arată că se păstrează şi volumul (nivelul apei creşte când punem zahărul şi rămâne aşa chiar şi după ce acesta s-a topit). Preşcolarii întâmpină greutăţi şi în ceea ce priveşte apre-

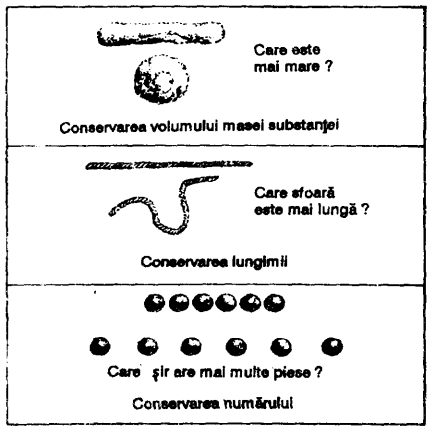

Care este mai mare ?
Conservarea volumului masei substanţei
Care sfoară este mai lungă ?
Conservarea lungimii
Care şir are mai multe piese ?
Conservarea numărului

Fig. 13. a Exemple privind legea conservării materiei

Fig. 13. b

cierea ordinii directe şi inverse. Experimentul constă în introducerea într-un tub de carton a trei figuri A, B, C, solicitându-se indicarea ordinii în care ele vor ieşi din tub. La 4 – 5 ani copiii sesizează corect ordinea directă, dar nu şi ordinea inversă. Ei vor întâmpina greutăţi în indicarea ordinii inverse chiar dacă tubul este răsturnat (C, B, A). Procentul copiilor care sesizează inversiunea creşte abia la 7 – 8 ani. Specific gândirii preşcolarului îi este şi o precauzalitate de natură preoperatorie. Interesul lui pentru relaţiile cauzale dintre fenomene este observat în întrebările formulate. Piaget a înregistrat 360 de întrebări ale unui copil de 6 ani. Dintre acestea, 103 (29%), cereau explicaţii cauzale asupra unor obiecte fizice, plante, animale, corpuri umane; 183 (50%), cereau motivări psi- hologice ale unor conduite, contradicţii, fabulaţii; 74 (21%) solicitau justificarea regulilor sociale şi şcolare. Cauzalitatea şi întâmplarea sunt considerate de Piaget ca fiind unul dintre "nucleele" operatorii ale gândirii, activităţile structurate în diverse grade desfăşurându-se între aceşti doi poli. "De-ce"-urile copilului, consideră psiho- logul elveţian, arată existenţa unei precauzalităţi intermediare între cauza eficientă şi cauza finală şi tind să găsească o raţiune din aceste două puncte de vedere care în ochii noştri sunt întâmplătoare, dar care, în ochii copilului au nevoie de o explicaţie finalistă. Se pare că animismul de aici se naşte (tot ce este în mişcare este viu şi conştient), procesele fizice fiind asimilate la acţiune proprie. Treptat însă această precauzalitate se transformă într-o cauzalitate raţională prin asimilarea ei nu cu acţiunile proprii, ci cu operaţiile, acestea fiind coordonări generale ale acţiunilor. Nefiind în posesia operaţiilor reversibile, preşcolarul nu sesizează întâmplarea. J. Piaget a efectuat următorul experiment: a prezentat copiilor o cutie ce conţinea într-o parte 10 bile albe şi în alta 10 bile negre, grupate în mici sertăraşe. Cutia având proprietatea de a fi basculată, se cerea copiilor să anticipe amestecul progresiv al bilelor în timpul balansării şi probabilitatea redusă a regrupării separate a bilelor albe şi a bilelor negre. Copilul de 5 – 6 ani prevede că fiecare bilă îşi va găsi locul, iar când constată că ele s-au amestecat are convingerea că ele se vor separa, cele albe vor lua locul celor negre şi invers. Deci finalitatea a învins întâmplarea. Abia la 8 – 9 ani copilul prevede că bilele se vor amesteca şi că revenirea lor la situaţia iniţială este foarte puţin probabilă. Datorită acestor caracteristici, nu de puţine ori contradictorii, Piaget consideră că preşcolaritatea este o perioadă de organizare şi pregătire a dezvoltării gândirii, abia între 7 – 8 ani şi apoi la 11 – 12 ani, are loc desăvârşirea operaţiilor concrete. În această perioadă copilul îşi consolidează experienţele asimilate, dar şi relaţiile sale cu universul şi anturajul.

Strâns legate de evoluţia gândirii este şi evoluţia limbajului. De altfel, limbajul impune gândirii exigenţele sale culturale, contribuind în felul acesta la restructurarea ei. Copilul apelează la realitate dar prin limbaj se îndepărtează de ea, îşi aminteşte situaţiile trecute, stabileşte raporturi, face deducţii valide. Extinderea şi complicarea raporturilor dintre copil şi realitatea înconjurătoare, sporirea independenţei copilului, caracterul ceva mai organizat al activităţii sale, se resfrâng direct asupra limbajului său. Acesta se *îmbogăţeşte sub raport cantitativ*. De la 5 – 10 cuvinte pronunţate de copilul de 1 an, vocabularul activ al copilului creşte la cca 300 – 400 cuvinte la 2 ani, la cca 800 – 1 000 cuvinte la 3 ani, la 1 600 – 2 000 cuvinte, la 4 ani, la cca 3 000 cuvinte, la 5 ani, pentru ca la 6 ani, el să ajungă la peste 3 500 cuvinte. Totodată, se dezvoltă *coerenţa* limbajului, caracterul său *închegat, structurat*. De la *limbajul situativ*, specific antepreşcolarităţii, se face trecerea la *limbajul contextual*. Dacă prima formă lua înfăţişarea dialogului şi avea un caracter extrem de concret, fiind legată de împrejurările şi situaţiile particulare la care participau cei implicaţi, cea de a doua formă ia înfăţişarea monologului, copilul povestind ce a văzut, ce a auzit, fără ca ascultătorii să cunoască neapărat situaţia despre care se vorbeşte. Deşi aceste două forme de limbaj coexistă pe toată perioada preşcolarităţii, predominanţa, locul şi rolul lor se schimbă în funcţie de sarcinile şi condiţiile în care are loc comunicarea. Când copilul se referă la experienţa sa nemijlocită, caracterul situativ al limbajului este foarte prezent, în schimb atunci când el reproduce poveştirile auzite de la adult, acest caracter se diminuează. Ca o tendinţă generală se manifestă totuşi diminuarea caracterului situativ al limbajului o dată cu trecerea spre preşcolaritatea mare. Specific pentru preşcolar este, însă, nu doar predominarea uneia sau alteia dintre cele două forme de limbaj, ci şi apariţia treptată din limbajul monologat a unei noi forme şi anume a *limbajului interior* – proces ce are loc între 3 1/2 şi 5 1/2 ani. Apariţia limbajului interior sporeşte enorm de mult posibilităţile copilului de a-şi planifica mintal activitatea, de a şi-o regla permanent. Vorbind cu sine, mai ales atunci când se află în situaţii dificile, problematice, copilul îşi poate ordona acţiunile, îşi poate stabili punctele nodale ale activităţii, găseşte soluţii. Prin toate acestea limbajul interior are o mare importanţă în dezvoltarea intelectuală a copilului, el reprezentând, de fapt, mecanismul fundamental al gândirii.

În preşcolaritate se dezvoltă mult latura fonetică a limbajului, deşi datorită unor particularităţi ale aparatului fonator, ale analizatorului verbomotor şi analizatorului auditiv, pronunţia nu este încă perfectă. Sunt posibile *omisiuni, substituiri, inversiuni* de sunete. De obicei, când într-un cuvânt sunt mai multe consoane alăturate una dintre ele se omite ("caun" în loc de "scaun", "crie" în loc de "scrie"). La fel de răspândite sunt şi substituţiile: *ş* şi *j* înlocuite cu *s* şi *z* ("zoc" în loc de "joc"; "sase" în loc de "şase"); *s* şi *z* cu *t* şi *d* ("tanie" în loc de "sanie"; "dice" în loc de "zice"); *ce* şi *ci* cu *ţe* şi *ţi, r* şi *l* cu *i, v, u* etc. Inversiunile presupun schimbarea ordinii fireşti a fonemelor din cuvinte ("stlică" în loc de "sticlă"; "prentu" în loc de "pentru"). Numărul acestor erori scade spre sfârşitul preşcolarităţii când aproape toţi copiii pronunţă toate sunetele. Când copiii îşi însuşesc *fondul lexical*, dar şi *semnificaţia cuvintelor* (noţiunile). Problema cea mai importantă a preşcolarităţii dar şi a şcolarităţii, o va reprezenta însă însuşirea *structurii gramaticale* a limbajului. Tatiana Slama-Cazacu, care a făcut studii în acest sens, evidenţiază o serie de aspecte interesante: în utilizarea verbelor cel mai bine se fixează timpul prezent; mai mult, ea se extinde şi asupra altor timpuri ale verbului, ceva mai slab consolidate ("să-l

bagă în apă", în loc de "să-l bage în apă"); perfectul compus este breviat în formarea sa de schemele mai vechi, consolidate ("m-am ardat", în loc de "m-am ars"). Caracteristică pentru preşcolaritate este şi *formarea independentă a cuvintelor,* inventarea lor, ce are la bază creşterea capacităţii de generalizare a unor relaţii gramaticale deja consolidate. De exemplu, combinaţia dintre un substantiv (câine) şi sufixul luş, duce la constituirea cuvântului câineluş. În sfârşit, o altă particularitate a limbajului preşcolarului constă în apariţia unor *defecte de vorbire,* care reprezintă o abatere de la dezvoltarea normală a limbajului. Cele mai răspândite sunt: *dislalia* – pronunţia incorectă a diferitelor foneme; (1) absenţa totală sau denaturarea unor sunete, de exemplu, absenţa sunetului r sau pronunţia lui graseiată; (2) înlocuirea unui sunet, articularea incorectă; *rinolalia* sau *nazalizarea* – alterarea patologică a vocii şi a majorităţii sunetelor; *bâlbâiala* – întreruperea cursului firesc al vorbirii prin repetarea unor sunete, silabe sau împiedicarea bruscă în pronunţarea lor. Ele nu trebuie confundate cu uşoarele greşeli de pronunţie sau de vorbire care au un caracter fiziologic şi se înscriu în limitele normalului. Corectarea defectelor de vorbire se face prin intermediul unui tratament logopedic.

Materialul necesar desfăşurării normale a gândirii şi limbajului este furnizat de realitate, de povestirile adulţilor, dar şi de propria memorie, a copiilor. În relaţiile cu lumea şi cu ceilalţi copilul îşi formează treptat şi capacitatea de a întipări, păstra, reactualiza experienţa sa de viaţă. Dacă formele elementare ale memoriei se dezvoltă de foarte timpuriu, chiar o dată cu formarea primelor reflexe condiţionate, dacă la vârsta antepreşcolară memoria are un caracter spontan, în preşcolaritate datorită dezvoltării gândirii şi mai ales a limbajului interior, alături de memorarea mecanică apare şi cea logică, alături de cea involuntară (neintenţionată), se dezvoltă şi cea voluntară (intenţionată). Trecerea de la unele forme inferioare şi relativ neproductive de memorare la altele superioare, cu grad mare de productivitate este posibilă datorită îmbogăţirii experienţei copilului şi perfecţionării instrumentelor sale intelectuale. Cercetările au arătat că primele manifestări ale memorării şi reproducerii voluntare apar la vârsta preşcolarităţii mijlocii (4 – 5 ani), aceasta manifestându-se mai ales în raport cu informaţiile care au semnificaţie pentru copil, care sunt legate de satisfacerea unora dintre trebuinţele sale. Datorită solicitărilor din exterior, mai întâi apare reproducerea involuntară şi abia apoi memorarea voluntară. Conţinutul memoriei este foarte bogat; se memorează mişcări, stări afective, imagini, cuvinte, idei. Diferite însuşiri ale memoriei se dezvoltă mult la vârsta preşcolarităţii. Astfel, creşte volumul memoriei. Experimentele arată că din 5 cuvinte prezentate o singură dată cu voce tare, copiii de 3 – 4 ani memorează în medie un cuvânt, cei de 4 – 5 ani câte trei cuvinte, în timp ce cei de 5 – 6 ani aproximativ 4 cuvinte. Performanţele cresc dacă memorarea are loc în condiţii naturale, de joc şi mai ales ca urmare a exersării. Creşte, de asemenea, intervalul de timp în care este posibilă recunoaşterea unui material după o singură percepţie. Un copil de 3 ani poate recunoaşte într-un interval de câteva luni, unul de 4 ani aproape după 2 ani, unul de 6 ani chiar şi după doi ani. Deşi memoria preşcolarului este capabilă de asemenea performanţe, nu-i mai puţin adevărat că ea este totuşi *nediferenţiată, difuză,* are un caracter *incoerent, nesistematizat, haotic.* Amintirile copilului sunt uneori fragmentate, izolate, neintegrate în unităţi logice, copilul memorează repede, dar uită tot atât de repede. *Plasticitatea* sistemului nervos se îmbină cu *labilitatea sa,* ceea ce face ca memoria preşcolarului să aibă un caracter

contradictoriu. Oricum caracteristicile enumerate ne atrag atenţia asupra unor măsuri educative pentru creşterea disponibilităţilor memoriei; repetarea, acordarea de semnificaţie, dozarea efortului etc.

Dezvoltarea unor elemente componente ale intelectului copiilor n-ar fi posibilă fără prezenţa atenţiei, care este capacitatea de orientare, focalizare şi concentrare asupra obiectelor şi fenomenelor în vederea reflectării lor adecvate. Dacă până la începutul preşcolarităţii copilul a achiziţionat ambele forme de atenţie – involuntară şi voluntară – în preşcolaritate, sub influenţa gândirii şi limbajului, începe procesul organizării atenţiei voluntare. Creşte stabilitatea şi concentrarea ei, se măreşte volumul, atenţia capătă un tot mai pronunţat caracter activ şi selectiv. Totuşi, cea care predomină însă la această vârstă este atenţia involuntară, fapt care facilitează distragerea preşcolarilor mici de la sarcinile pe care le au de îndeplinit. În faţa educatorilor se ridică două probleme legate de atenţia preşcolarilor: *trezirea* atenţiei involuntare, lucru relativ mai uşor de realizat şi *menţinerea* atenţiei voluntare pentru o perioadă mai îndelungată de timp asupra activităţii desfăşurate. Dacă trezirea atenţiei involuntare se poate face prin utilizarea inteligentă a unor particularităţi ale diferitelor materiale sau solicitări (noutatea, expresivitatea lor etc.), în menţinerea atenţiei voluntare trebuie făcut apel la mijloace mai subtile, cum ar fi: îmbogăţirea cunoştinţelor, lărgirea sferei intereselor, dezvoltarea voinţei, care la rândul lor trebuie formate. Fixarea unor sarcini de către adult, precizarea obiectivelor unor activităţi, exprimarea clară, caldă, expresivă, solicitarea copilului prin întrebări, îndrumarea copiilor în ceea ce au de făcut etc. sunt mijloace ce ar putea contribui la dezvoltarea şi educarea atenţiei copiilor.

4.4. AFECTIVITATEA

Viaţa afectivă a preşcolarului o continuă pe cea a antepreşcolarului, suportând modificări atât de natură cantitativă (creşte numărul stărilor şi dispoziţiilor afective), cât şi calitativă (se îmbogăţesc şi diversifică formele existente, apar forme noi). Asemenea modificări sunt posibile, în principal, datorită noilor condiţii de viaţă ale preşcolarului, noilor solicitări cu care el se confruntă. Una dintre sursele cele mai evidente ale restructurării afectivităţii o constituie contradicţia dintre trebuinţa de autonomie a preşcolarului şi interdicţiile manifestate de adult faţă de el. Satisfacerea trebuinţei de independenţă se asociază cu apariţia unor stări afective pozitive, plăcute, tonifiante, de bucurie şi satisfacţie, în timp ce contrazicerea sau blocarea ei, cu manifestarea unor stări emoţionale de insatisfacţie, nemulţumire. Pe la 4 ani se reinstalează conduita de opoziţie faţă de adult. Totuşi, adultul şi relaţia cu el rămân pentru copil elementele esenţiale ale dezvoltării afectivităţii sale. Astfel, prin imitaţie, copilul preia de la adult o serie de stări afective, de pildă, teama faţă de anumite animale, bucuria la revederea unor persoane sau la primirea unui cadou. Se preiau nu doar stările afective, ci şi expresiile emoţionale care le însoţesc. Datorită imitaţiei expresiile şi conduitele emoţionale ale preşcolarului se diversifică, se îmbogăţesc, devin mult mai coerente şi adaptate situaţiilor. Totodată, creşte şi capacitatea de simulare a unor stări afective în vederea satisfacerii diferitelor trebuinţe. Copilul învaţă că este suficient să plângă pentru a obţine ceva, chiar dacă plânsul nu este expresia unor stări afective reale, de durere, neplăcute. Pe

acest teren şi pe această cale îşi fac apariţia şi unele trăsături caracteriale, cum ar fi practicarea minciunii.

Ciocnirea dintre dorinţele copilului de a-l satisface pe adult, pe care îl iubeşte, şi anumite reguli morale impuse de acesta, ca şi ciocnirea dintre tentaţiile copilului, extrem de numeroase la această vârstă şi restricţiile în privinţa satisfacerii lor (într-o anumită ordine, după un anumit program etc.), generează un spectru extrem de larg al trăirilor afective. O altă sursă a dezvoltării afectivităţii preşcolarului o reprezintă pătrunderea lui în noul mediu instituţionalizat al grădiniţei, unde intră în contact cu persoane străine. Reacţiile afective ale copiilor faţă de noul mediu sunt variate: unii se adaptează rapid, alţii dificil sau chiar deloc; sunt şi unii care se află într-o permanentă alertă afectivă. Acum se produc interesante fenomene de transfer afectiv şi de identificare afectivă. Copilul îşi transferă toată dragostea şi atenţia către educatoare cu care se şi identifică, aceasta fiind pentru el un efort de substitut al mamei.

Pe fundalul acestor noi contexte şi al relaţiilor existente apar o multitudine de stări afective. Cercetările au pus în evidenţă prezenţa la preşcolar a stărilor afective de vinovăţie (la 3 ani), de mândrie (la 4 ani), de pudoare (la 3 – 4 ani). La 6 ani apare criza de prestigiu, mai ales în situaţiile de mustrare publică a copilului. Au fost descrise şi două sindroame interesante şi anume, sindromul bomboanei amare – starea afectivă de ruşine ce apare în urma unei recompense nemeritate, bucuria recompensei fiind încărcată de nelinişte, şi sindromul de spitalizare – reacţia afectivă violentă a copilului atunci când urmează să fie internat pentru a urma un tratament, despărţirea de cei dragi fiind trăită ca un abandon. Sindromul bomboanei amare pune în evidenţă socializarea proceselor afective, existenţa unor atitudini critice faţă de propriul comportament. În preşcolaritate se face trecerea de la emoţii la sentimente, ca stări afective stabile şi generalizate. Se conturează mai clar unele sentimente morale (ruşinea – când este mustrat pentru o faptă ce contravine normelor de conduită; mulţumirea – când este lăudat pentru o faptă săvârşită; prietenia – manifestată în preferinţa de a se juca cu anumiţi copii; ataşamentul şi dragostea faţă de fraţi etc.). Încep să înmugurească şi diverse sentimente intelectuale, cum ar fi satisfacţia apărută în urma aflării cauzelor unor evenimente, mirarea la contactul cu unele fenomene ce nu se încadrează în vechile lui cunoştinţe; vederea unor obiecte frumoase, executarea diverselor acţiuni ritmice, ascultarea muzicii, a poveştilor etc. contribuie mult la apariţia, într-o formă incipientă, a sentimentelor estetice. În acelaşi timp afectivitatea preşcolarului devine mult mai controlată. Ca urmare a dezvoltării capacităţii de a-şi stăpâni emoţiile, copilul începe să manifeste o serie de reticenţe afective (nu plânge când cade, refuză să fie mângâiat în prezenţa altor copii, considerând că astfel de gesturi sunt mai nimerite faţă de cei mici, se constată declinul ţipetelor şi plânsului; într-un pregnant proces de involuţie este şi conduita negativistă, ca formă de manifestare a protestului). Importantă este şi adâncirea şi nuanţarea trăirilor afective. Dacă la 3 ani copilul nu este impresionat de un alt copil care plânge, la 5 ani el manifestă conduite de atenţie şi protecţie faţă de copilul care plânge, (îl mângâie, îl alintă, îi dă o jucărie etc.). Aceasta datorită disponibilităţilor sale afective care sunt mai mari la această vârstă.

Cu toate acestea afectivitatea preşcolarului este încă destul de instabilă. Nu de puţine ori asistăm la explozii afective, concretizate în treceri rapide de la plâns la râs sau invers. Uneori copilul râde având lacrimi pe obraz. Mare importanţă sub raport

educativ o are prevenirea apariţiei unor stări afective neplăcute ca urmare a unor frustraţii nejustificate.

4.5. ACTIVITATEA VOLUNTARĂ

Apariţia memorizării şi atenţiei voluntare ca şi controlul stărilor afective n-ar fi fost posibilă fără apariţia şi organizarea voinţei, ca formă complexă de reglaj psihic. Capacitatea de autocontrol voluntar se dezvoltă pe măsura trecerii de la un substadiu la altul. Un psiholog (Z. V. Manuilenko) studiind "poziţia sentinelei" (cu mâna şi corpul într-o nemişcare încordată), a constatat că în condiţii experimentale copii de 3 – 4 ani rezistă 18 secunde în această poziţie dificilă, copiii de 4 ani rezistă timp de 2 minute şi 15 secunde, iar copiii de 5 – 6 ani au păstrat poziţia respectivă timp de 10 – 20 minute. Desfăşurarea experimentului în grup a dus la scăderea performanţelor, la preşcolarii mici şi mijlocii, la cei mari ele rămânând constante. Aceasta demonstrează că preşcolarii mici şi mijlocii nu reuşesc să facă "abstracţie", să se detaşeze de factorii externi perturbatori, care se dovedesc a fi mai puternici decât intenţia sau scopul propus. Abia preşcolarilor mari le va fi accesibilă o asemenea performanţă. Totuşi şi preşcolarii mici şi mijlocii şi-au îmbunătăţit performanţele atunci când experimentul s-a efectuat în condiţii de joc, copiii rezistând diferitelor tentaţii exterioare, de data aceasta motivaţia activităţii de joc fiind mult mai puternică. Cert este faptul că în preşcolaritate ierarhizarea motivelor, stăpânirea de sine încep să devină tot mai evidente. Preşcolarii, mai ales cei mijlocii şi mari, reuşesc să desfăşoare activităţi care le plac mai puţin sau chiar le displac. Evident, acest lucru este posibil numai în anumite condiţii: când prin realizarea activităţii respective copiii îşi deschid calea îndeplinirii altor activităţi plăcute şi într-adevăr dorite, când produc satisfacţii părinţilor etc. Aceste constatări ne atrag atenţia asupra faptului că motivaţia devine unul dintre factorii importanţi ai susţinerii voinţei, aşa încât, dacă dorim să formăm, să educăm voinţa preşcolarului, trebuie să-i suscităm motivaţii puternice, îndeosebi pe cele cu valoare socială.

Faptul că voinţa este în curs de organizare la această vârstă este demonstrat de diferitele piedici ce apar în funcţionalitatea ei. Astfel, principalele momente ale actului voluntar (stabilirea scopurilor, deliberarea, luarea hotărârii, execuţia) sunt insuficient stabilizate. Sunt cazuri când copiii fie că nu deliberează deloc înaintea actului voluntar, fie că deliberează greşit, fie că nu ştiu să ia hotărâri, fie că iau hotărâri pripite, fie că nu-şi finalizează activitatea, fie că nu ştiu să revină asupra ei dacă s-a dovedit a fi ineficientă. În etapa următoare, datorită impunerii unor obligaţii mai riguroase, voinţa ca căpăta un mai mare grad de organizare.

5. FORMELE DE ACTIVITATE ALE PREŞCOLARULUI

5.1. JOCUL

La vârsta preşcolarităţii, jocul are o dublă semnificaţie: pe de o parte el este cadrul în care se manifestă, se exteriorizează întreaga viaţă psihică a copilului, în joc copilul exprimându-şi cunoştinţele, emoţiile, satisfăcându-şi dorinţele şi eliberându-se, descărcându-se tensional. Pe de altă parte, jocul constituie principalul instrument

de formare şi dezvoltare a capacităţilor psihice ale copilului, nici una dintre funcţiile şi însuşirile lui psihice neputând fi concepute şi imaginate în afara jocului.

Jocul satisface în cel mai înalt grad nevoia de mişcare şi de acţiune a copilului; el deschide în faţa copilului nu doar universul activităţii, ci şi universul extrem de variat al relaţiilor interumane, oferind prilejul de a pătrunde în intimitatea acestora şi dezvoltând dorinţa copilului de a se comporta ca adulţii; el dă posibilitatea preşcolarului de a-şi apropia realitatea înconjurătoare, de a-şi însuşi funcţia socială a obiectelor, de a se familiariza cu semnificaţia socioumană a activităţii adulţilor, de a cunoaşte şi stăpâni lumea ambientală; în sfârşit, jocul formează, dezvoltă şi restructurează întreaga viaţă psihică a copilului. Jucându-se cu obiectele, copiii îşi dezvoltă percepţiile de formă, mărime, culoare, greutate; îşi formează capacitatea de observare. Fiind nevoit să construiască o casă, copiii îşi elaborează, mai întâi pe plan mintal, imaginea casei şi abia apoi trec la executarea ei, dezvoltându-şi astfel reprezentările. În joc copiii născocesc, modifică realitatea, ca urmare îşi vor dezvolta capacitatea de inventivitate. Încercând să ţină minte regulile unui joc, copiii îşi amplifică posibilităţile memoriei; conformându-se acţional regulilor jocului, respectându-le – ei se dezvoltă sub raportul activităţii voluntare, îşi formează însuşirile voinţei; răbdarea, perseverenţa, stăpânirea de sine etc. Tot în joc sunt modelate însuşirile şi trăsăturile de personalitate: respectul faţă de alţii, responsabilitatea, cinstea, curajul, corectitudinea sau, poate, opusul lor. "Jocul – considera psihologul Ursula Şchiopu – stimulează creşterea capacităţii de a trăi din plin, cu pasiune, fiecare moment, organizând tensiunea proprie acţiunilor cu finalitate realizată, având funcţia de o mare şi complexă *şcoală a vieţii*" (sub. ns.). Datorită tuturor acestor efecte produse, jocul a fost considerat ca reprezentând *tipul fundamental de activitate* al copilului preşcolar.

Cu privire la joc au fost formulate o multitudine de teorii: Carr K. Groos considera jocul ca exercitarea instinctelor proprii vieţii, între jocurile copiilor şi cele ale animalelor neexistând nici o diferenţă, după el, jocul ar fi un fel de pre-exerciţiu al activităţilor viitoare; pentru Ch. Bühler jocul este o exercitare musculară favorabilă dezvoltării biologice; Schiller şi Spencer susţin că jocul se bazează pe surplusul de energie al copilului (argument discutabil deoarece se ştie că uneori copiii se joacă până la epuizare şi când nu se simt bine hrăniţi şi odihniţi); Chateau vede în joc o activitate fizică sau mintală gratuită, realizată datorită plăcerii ce o provoacă (deşi introducerea plăcerii ca factor dinamizator al jocului anulează gratuitatea lui); Ed. Claparède arată că jocul este o satisfacere imediată a dorinţelor şi trebuinţelor; K. D. Uşinski subliniază rolul mediului social în determinarea conţinutului şi caracterului jocului; J. Piaget consideră că jocul este o formă de activitate a cărei motivaţie este nu adaptarea la real, ci, dimpotrivă, asimilarea realului la "eul" său fără constrângeri sau sancţiuni. Oricare ar fi natura şi orientarea acestor teorii asupra jocului (biologistă sau sociologizantă), cert este că autorii sunt unanimi în a recunoaşte funcţiile formative ale jocului. Într-adevăr, jocul are o semnificaţie funcţională esenţială şi nu este un simplu amuzament.

J. Piaget clasifică jocurile în: *jocuri-exerciţiu* care presupun repetarea de plăcere a unei activităţi însuşite pe alte căi, în scopul adaptării (sunt întâlnite cu precădere la antepreşcolar, dar persistă şi în preşcolaritate), cel mai adeseori presupun o

repetare a unei acţiuni care nu se finalizează (de exemplu, copiii aşază de nenumărate ori mâncarea în farfurie în vederea hrănirii păpuşii, dar aceasta rămâne, până la urmă, nealimentată). *Jocurile simbolice* bazate pe transformarea realului prin asimilarea lui la trebuinţele "eu"-lui, cu un început între 2 – 3 ani şi cu apogeul între 5 – 6 ani; funcţia lor de asimilare la "eu" se manifestă atât sub raport afectiv, cât şi subordonat unor interese cognitive ale copilului. Pentru primul caz, negativ este următorul exemplu: o fetiţă impresionată de priveliştea unei raţe jumulite este găsită de părinţii ei întinsă pe o canapea, lividă. Întrebând-o ce s-a întâmplat nu primesc nici un răspuns, apoi cu voce stinsă fetiţa spune: "Sunt o raţă moartă". Un alt exemplu ilustrează cel de al doilea caz: o fetiţă care îi pusese tatălui său tot felul de întrebări cu privire la clopotniţa din sat, sta nemişcată şi dreaptă lângă masa tatălui.său, făcând un mare zgomot. La rugămintea tatălui de a nu-l mai deranja, fetiţa răspunde: "Nu-mi vorbi. Sunt o biserică". *Jocurile cu reguli* se transmit în cadrul social de la copil la copil şi a căror importanţă creşte o dată cu dezvoltarea vieţii sociale a copilului. *Jocurile de construcţii,* sunt prelungiri ale jocurilor simbolice, impregnate la început de simbolism ludic, dar care, mai târziu se subordonează rezolvării problemelor, creaţiilor inteligente. După cum se poate observa, clasificarea jocurilor este făcută după gradul de complexitate şi în ordinea evoluţiei ontogenetice a lor. Dacă luăm în considerare şi alte criterii (conţinutul, caracterul jocului, finalitatea lui etc.) vom întâlni şi alte categorii care pot fi, totuşi, încadrate în cele stabilite de Piaget. De exemplu, aşa-numitele *jocuri cu subiect* pot fi încadrate în jocurile simbolice. *Jocurile cu roluri* distribuite mai multor copii sau *jocul de alternanţe,* care presupune interpretarea, pe rând, de unul şi acelaşi copil a mai multor roluri – sunt specii ale jocului cu reguli. *Jocurile creative,* cele *dramatice* şi într-o oarecare măsură şi *jocurile didactice* fac parte din rândul jocurilor de construcţie. Cel mai adesea jocurile sunt complexe şi conţin elemente din mai toate categoriile. Jocul copiilor "de-a avionul", când aceştia aleargă în toate părţile cu mâinile întinse şi fac mare zgomot, poate fi considerat ca fiind concomitent joc de exerciţiu, dar şi joc simbolic. Importante sunt efectele psihologice produse de aceste tipuri de jocuri: lărgirea spectrului relaţiilor interpersonale, disciplinarea conduitei, dezvoltarea unor capacităţi intelectuale (spiritul de observaţie, perspicacitatea etc.); amplificarea proceselor de orientare în spaţiu, antrenarea voinţei (luarea rapidă a hotărârilor), dezvoltarea şi exersarea proceselor afective şi a expresiilor emoţionale etc.

Jocul se prezintă diferenţiat la nivelul celor trei substadii ale preşcolarităţii. Câteva observaţii făcute de Ursula Şchiopu asupra conduitelor manifestate de copii în jocul "De-a v-aţi ascunselea", atât de răspândit la vârsta copilăriei, sunt sugestive în acest sens. Preşcolarul mic se caracterizează prin incapacitatea de a participa corelat şi concomitent cu toţi ceilalţi preşcolari la toate etapele jocului; el nu reţine toate regulile, ci doar una sau două; nu ştie să se ascundă (de obicei îşi ascunde numai capul); fuge spre locul de "bătaie", independent de etapa jocului; la o reluare a jocului se ascunde în acelaşi loc. Preşcolarul mijlociu se ascunde în locuri îndepărtate de locul de "bătaie", caută mult ascunzătoarea; face gălăgie în jur, se supără pe "cei mici" care "încurcă jocul". Preşcolarul mare caută locuri cât mai apropiate de locul de "bătaie", contează pe factorul surpriză. Toate acestea ne arată că la

preşcolarul mic cuprinderea integrală a regulilor jocului este deficitară, de aceea acţiunea lui capătă un caracter episodic şi circular. Preşcolarul mijlociu, deşi cunoaşte şi aplică toate regulile, nu dispune de capacitatea de a-şi organiza bine toate etapele jocului, deşi trăieşte afectiv plenar jocul, are dificultăţi de integrare socială în joc. Preşcolarul mare se caracterizează prin conduite mai adaptate şi mai ales printr-o organizare strategică, în plan mental, a etapelor jocului. În ansamblu, jocurile preşcolarilor mici nu reflectă suficient de corect relaţiile sociale dintre oameni, semnificaţia socială a activităţii oamenilor ("şoferul" care conduce o maşină nu este deloc preocupat de soarta "pasagerilor"), fapt care va fi remarcat la preşcolarii mijlocii (ei vor fi mai interesaţi de distribuirea rolurilor şi de efectuarea acţiunilor reale cerute de rol, relaţiile dintre copii fiind controlate de regulile implicate în rolurile asumate). O dată cu trecerea de la o vârstă la alta se schimbă şi motivaţia conflictelor ce apar în cadrul jocurilor. Dacă la preşcolarii mici conflictul apare din dorinţa acestora de a se juca cu acelaşi obiect, la cei mijlocii, din dorinţa de a juca un anumit rol preferat, la cei mari, conflictul apare în urma încălcării regulilor jocului, ceea ce evidenţiază maturizarea intelectuală şi afectivă a copiilor.

5.2. ÎNVĂŢAREA

Alături de joc, la vârsta preşcolarităţii, a altă formă de activitate care contribuie la dezvoltarea psihică a copilului fie prin ea însăşi, fie combinată cu jocul, este *învăţarea*. Bazată pe asimilarea şi sedimentarea conştiinţelor, învăţarea conduce la elaborarea unor comportamente noi care satisfac mai bine necesităţile adaptative ale copilului. La această vârstă sunt întâlnite două tipuri de învăţare, şi anume: *învăţarea socială*, realizată ca urmare a contactelor interpersonale ale copiilor cu adulţii sau cu cei de o seamă cu ei în contexte situaţionale de viaţă; *învăţarea didactică*, ce presupune organizarea, conducerea şi dirijarea ei sistematică de către personalul special pregătit în acest scop, desfăşurată în cadrul instituţionalizat al grădiniţei de copii.

Învăţarea socială oferă copiilor prilejul de a asimila o serie de experienţe socioumane, semnificaţii şi valori sociale, stiluri comportamentale, roluri şi comportamente interpersonale, modalităţi de acomodare, adaptare şi armonizare interpersonală. Multe dintre jocurile copiilor presupun cooperarea lor. Or, pentru ca aceste jocuri să poată fi desfăşurate este necesar ca preşcolarul să înveţe a coopera cu alţii, adică: să stabilească uşor contactele interpersonale, să se acomodeze rapid la noile situaţii, să-şi coordoneze eforturile cu ale celorlalţi, în vederea atingerii scopurilor fixate, să-şi aducă aportul constructiv la desfăşurarea activităţii (aport de informaţie, opinii, aprecieri etc.), să-i respecte pe alţii, să-şi inhibe anumite comportamente agresive, să ţină seama de părerea altora, să convingă, să-şi susţină şi să-şi argumenteze părerile etc. Însuşirea tuturor acestor comportamente este posibilă deoarece preşcolarul, cu precădere cel mare, este stimulat de o serie de nevoi, de trebuinţe psihosociale (nevoie de acceptare şi apreciere a lui de către grup, cea de statut, de reciprocitate relaţională, de participare şi integrare în grup, de intercunoaştere, de sociabilitate şi comunicativitate etc.). Acest sistem de nevoi sociale şi psihosociale nu poate fi satisfăcut de preşcolar decât recurgând la învăţarea socială. Căile prin intermediul căreia aceasta poate fi realizată sunt

numeroase. De pildă, calea *observării comportamentelor* altuia, *a învățării* acestuia sau pe cea a *implicării* și *participării directe* a copiilor în diferite tipuri de activități sociale. Este suficient ca un preșcolar să vadă, să perceapă un anumit comportament practicat de o persoană, pentru ca, în urma rezonanței sale afective, să și-l apropie, să-l asimileze și să-l transforme în comportament propriu. Dacă comportamentul observat este și întărit, atunci el va fi asimilat cu și mai mare ușurință. De exemplu, dacă un preșcolar a observat că fratele său mai mare care a dat dovadă de curaj, de spirit de răspundere sau de inițiativă etc. este lăudat, recompensat, atunci el va prelua comportamentul respectiv și-l va converti în comportament propriu. Dacă, dimpotrivă, fratele manifestă un comportament dezaprobat și respins, criticat de grupul familial, atunci un asemenea comportament fie că nu va fi preluat și asimilat, fie că va fi evitat și inhibat, în cazul în care copilul îl deține deja. Ca factori întăritori ai comportamentelor pot fi folosiți aprobarea sau dezaprobarea grupului, recompense sau sancțiuni morale (recunoașterea, acceptarea, promovarea în grup sau, din contră, blamarea, criticarea, marginalizarea, respingerea de către grup). Doi psihologi sociali, Miller și Dollard, arătau că dacă răspunsul inițial nu este recompensat (întărit), legătura dintre el și stimul scade și crește, dacă această legătură este gratificată.

Învățarea didactică presupune organizarea activității copiilor, desfășurarea lor după programe obligatorii și riguroase. Caracterul spontan, neorganizat și nesistematizat al învățării sociale este înlocuit cu caracterul dirijat, organizat și sistematic al acestui nou tip de învățare. Deși transmiterea de cunoștințe, formarea deprinderilor și dezvoltarea intereselor au loc cel mai adeseori prin intermediul jocului, chiar acesta suferă transformări și restructurări convertindu-se în joc didactic, cu conținut și finalitate instructiv-educativă. De data aceasta experiența nemijlocită a copilului începe să fie reglată și organizată treptat de către adult pe cale verbală. Explicațiile educatoarei îl obligă pe copil să fie atent, să rețină și apoi să reactualizeze, să înțeleagă etc., fapt care impulsionează dezvoltarea capacităților sale mnezice, raționale, verbale. Există o mare dependență a caracteristicilor învățării, de particularitățile de vârstă ale preșcolarilor. Astfel, preșcolarii mici au tendința de a transforma în joc orice activitate obligatorie pregătită de educatoare. Asimilarea cunoștinelor nu reprezintă încă pentru ei un scop distinct; nu sunt preocupați de rezultatul activității desfășurate; nu-și planifică mintal activitățile, dimpotrivă, se avântă impetuos în ele pentru ca mai târziu să-și dea seama că nu știu cum să procedeze. Toate acestea sunt expresia insuficientei dezvoltări a unora dintre capacitățile psihice ale preșcolarului, care vor trebui formate, tocmai prin intermediul activității de învățare. Totodată, particularitățile de vârstă ale copiilor ne atrag atenția asupra necesității de a diversifica activitățile obligatorii ale preșcolarilor mici, de a le apropia cât mai mult de joc. La preșcolarii mijlocii, activitatea de învățare se detașează oarecum de acțiunile implicate în joc. Datorită intensificării funcției reglatoare a sistemului verbal, copilului i se dezvoltă interesul pentru cunoștințele comunicate verbal. Înainte de a începe activitatea, preșcolarul mijlociu pune multe întrebări, se interesează de procedeele pe care le poate folosi, ceea ce demonstrează că el își planifică mai întâi mental activitatea și abia apoi trece la executarea ei. La preșcolarii mari, datorită însușirii în cadrul activităților obligatorii a unor procedee de muncă intelectuală, ca și datorită dezvoltării capacității de autoevaluare critică a posibilităților și rezultatelor obținute, învățarea capătă un caracter mult mai organizat și devine mult mai eficientă, anticipând astfel învățarea școlară.

Jocul şi învăţarea oferă copilului nenumărate prilejuri de a-şi combina şi recombina reprezentările de care dispune, de a construi realul din propriile sale imagini. Ascultând poveşti, povestiri, basme, el reconstruieşte mental principalele momente ale naraţiunii (le inversează, le omite, le amplifică, inventează pur şi simplu altele noi); jucându-se cu creionul pe hârtie obţine linii, figuri neobişnuite; exersându-şi vocea descoperă din întâmplare ritmuri şi melodii care îi reţin atenţia; frământând o bucăţică de plastilină se trezeşte în faţa unor forme deosebite; punând cuburile unele peste altele ajunge la tot felul de construcţii, care de care mai interesante. El este capabil deci să obţină produse noi, neobişnuite, originale, chiar dacă acestea sunt noi şi originale, doar pentru el. Copilul dispune nu numai de capacitatea de a se juca şi învăţa, ci şi de aceea de a crea. Creaţiile preşcolarului dovedesc că viaţa lui interioară este destul de bogată, că intenţiile lui depăşesc cu mult posibilităţile de care dispune. Totodată, ele arată că preşcolarul începe să-şi însuşească treptat o serie de tehnici simple ale artelor grafice, construcţiilor, cum ar fi procedeul colajelor, cel al schematizării etc.

Locul şi rolul central în creaţia preşcolarilor îl ocupă şi îl are *imaginaţia.* La preşcolar are loc o adevărată explozie a imaginaţiei ceea ce i-a şi determinat pe unii autori să afirme că la această vârstă imaginaţia ar atinge apogeul dezvoltării sale. Aceşti autori pierd însă din vedere faptul că multitudinea creaţiilor copiilor preşcolari se datorează nu "puterii" imaginaţiei, ci "slăbiciunii" gândirii care, fiind insuficient formată, nu-şi impune "cenzura" sa absolut necesară. Copilul imaginează şi creează multe lucruri tocmai pentru că nu cunoaşte suficient relaţiile dintre obiecte şi fenomene, ignorându-le, el poate ajunge la construcţii neobişnuite, dar acestea reprezintă de cele mai multe ori nonsensuri. Cert este însă faptul că imaginaţia îşi dezvoltă, la această vârstă, multe dintre funcţiile sale. De exemplu, funcţia de *completare* care va da posibilitatea înţelegerii unor situaţii ambigui sau lacunare; apoi funcţia de *proiectare şi anticipare* care va permite înţelegerea succesiunii evenimentelor, consecinţele lor. Alături de imaginaţia reproductivă se dezvoltă şi unele forme ale imaginaţiei creatoare. La vârsta preşcolarităţii se dezvoltă şi capacitatea copilului de a integra posibilul în real, de aceea copiii încep să se teamă de "balauri" sau alte plăsmuiri imaginative ale adulţilor, pe care le cred reale. Rolul imaginaţiei la această vârstă este atât de mare, încât unii autori au considerat că o serie de conduite ale copilului îşi au sursa tocmai în ea. Fr. Baumgarten, de exemplu, era de părere că minciuna este un produs al fanteziei şi al cerinţei de a evita o pedeapsă.

În activitatea creatoare a copilului participă însă nu doar imaginaţia, ci şi importante elemente de ideaţie, capacităţi de figurare (redare), deprinderi şi priceperi. Aceste aspecte pot fi cel mai bine evidenţiate în desenele copiilor. Pentru a desena, copilul trebuie să ţină un creion în mână, să mişte mâna pe hârtie, să fixeze hârtia etc. Or, pentru aceasta el trebuie să-şi elaboreze o serie de deprinderi (de a trasa linii, de a închide contururi), să depăşească diverse dificultăţi care îi apar în cale (poziţia rigidă a mâinii). Deşi toate aceste elemente sunt subordonate activităţii de desenare, fără ele desenarea nu poate fi executată. Există particularităţi specifice ale

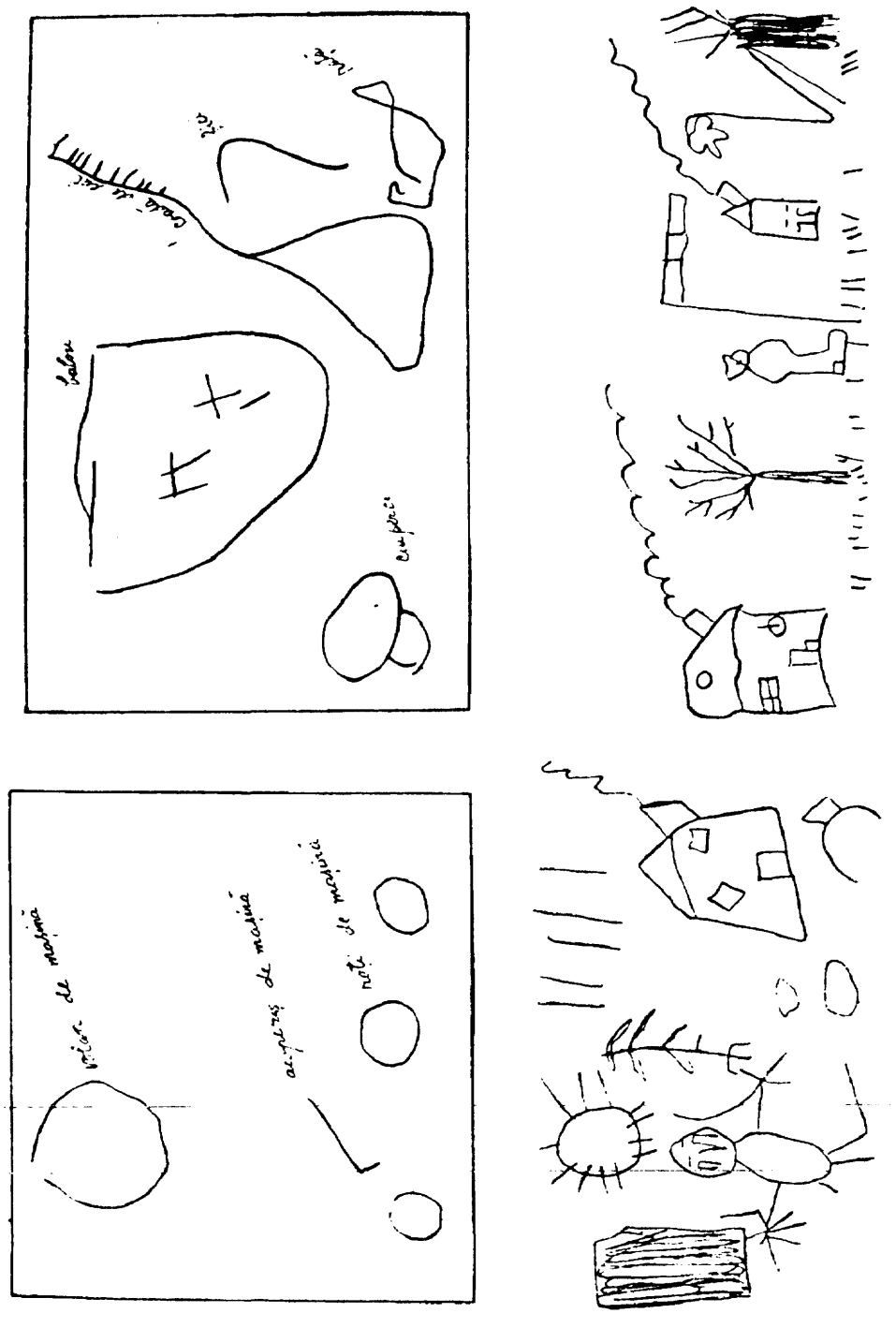


Fig. 14. Desene executate de copii de 4 ani.

desenului la fiecare dintre substadiile preşcolarităţii. Preşcolarul mic desenează la întâmplare, fără intenţii clare, fragmentar, specific pentru el fiind incapacitatea generală de asamblare. Preşcolarul mijlociu trece prin faza "clişeelor", un fel de desene stereotipe ce sunt repetate ori de câte ori este nevoie în alte desene. De data aceasta însă, elementele desenului încep să se asambleze între ele. Specific pentru această vârstă este compoziţia liniară, nivelarea mărimilor obiectelor, adăugarea unor numeroase elemente suplimentare. Preşcolarul mare începe să facă abstracţie de elementele care nu au importanţă pentru subiect, fapt care face ca desenele lui să fie ceva mai sărăcăcioase. Cresc însă capacităţile de redare corectă a mărimilor obiectelor şi mai ales a relaţiilor dintre ele. Elementele constitutive ale desenului prezintă independenţă unele în raport cu altele, nu se suprapun, nu se acoperă unele pe altele, ca la preşcolarul mijlociu. Pentru a surprinde unele particularităţi ale desenelor preşcolarilor vezi fig. 14 şi 15. Mai semnalăm şi faptul că la toate

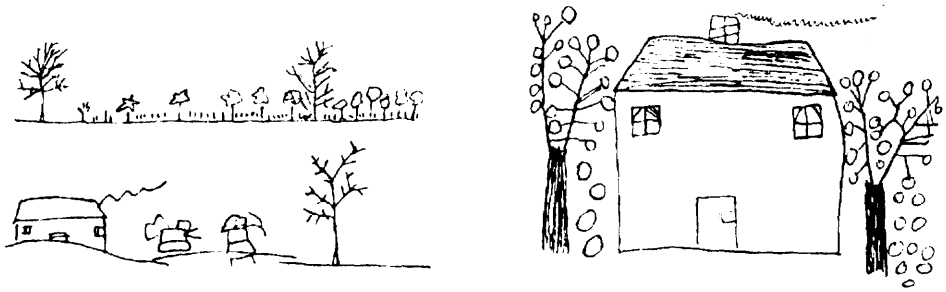


Fig. 15. Desene executate de copii de 5 ani.

substadiile preşcolarităţii o mare importanţă o are coloratura afectivă a creaţiilor. Aceasta se vede şi din felul cum utilizează copiii culorile în desen. Treptat, ei încep să sesizeze semnificaţia afectivă a culorilor. Apoi, dacă în mica preşcolaritate copilul începe să plângă sau să se teamă de momentele dramatice ale povestirilor, spre sfârşitul preşcolarităţii, afectivitatea sa fiind mult mai organizată, astfel de momente dispar. Dimpotrivă, copilul îşi dezvoltă simţul dramatizării, îndeosebi în cadrul jocurilor cu roluri. Mai mult decât în desen, afectivitatea se exprimă în creaţiile verbale (povestire expresivă, teatru de păpuşi), în creaţiile ritmice (dans, muzică). Dar activitatea creatoare a preşcolarului mijlociu implică nu doar latura de producere, de creaţie progresivă, ci şi pe cea evaluativă. Or, în actul aprecierii se nasc şi se consumă nenumărate emoţii artistice şi estetice care au mare importanţă pentru dezvoltarea ulterioară a sentimentelor estetice. Solicitarea opiniilor copiilor în urma vizionării unui spectacol, a audiţiei unei povestiri sau bucăţi muzicale contribuie la dezvoltarea capacităţilor lor evaluative.

6. FORMAREA ŞI DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII PREŞCOLARULUI

Spre deosebire de antepreşcolaritate, care a fost perioada debutului personalităţii, a apariţiei unor elemente componente ale ei, fără ca între acestea să se stabilească încă relaţii, interdependenţe, preşcolaritatea este perioada *formării iniţiale a personalităţii,* perioada apariţiei primelor relaţii şi atitudini ce constituie un nivel superior de organizare a vieţii psihice a copilului. În locul dependenţei copilului de impresiile externe, dominării lui de "câmpul său perceptiv", în locul instabilităţii şi fluctuaţiei emoţionale, în preşcolaritate vom întâlni detaşarea, desprinderea copilului de câmpul perceptiv, o mai mare organizare şi stabilizare a comportamentelor. Lucrul acesta este posibil, după cum arată A. N. Leontiev, datorită modificărilor esenţiale care se produc în structura activităţii psihice. Elementele cele mai semnificative ale activităţii, care suferă modificări importante la această vârstă, le constituie motivele – ca factori stimulatori ai activităţii. La antepreşcolar motivele sunt mai ales de natură biologică, legăturile dintre ele fiind stabilite din afară, de către adult în chiar cursul desfăşurării comportamentului; ele nu sunt încă ierarhizate, copilul neştiind care sunt esenţiale şi care neesenţiale. Tocmai de aceea, comportamentele antepreşcolarilor nu formează încă un sistem complex, unitar, determinat lăuntric de relaţii de tip superior între motive. Aceasta explică de ce antepreşcolarul manifestă comportamente contradictorii; el nu poate jertfi în mod conştient ceva care îl interesează de dragul altui obiect şi mai semnificativ, în schimb, orice neplăcere, oricât de mare ar fi, îi poate fi potolită printr-un lucru foarte neînsemnat. La vârsta preşcolarităţii "tabloul" copilului este total modificat. Locul motivelor biologice este luat treptat de motivele şi trebuinţele sociale ale acestuia; legăturile dintre motive sunt generate nu de intervenţia din afară a adultului, ci de propria interioritate a copilului; motivele se supun unui proces treptat de ierarhizare, subordonându-se unele altora. Ca urmare, comportamentele copilului încep să devină unitare, coerente. Preşcolarul devine capabil de a se întrista atunci când este recompensat pe nedrept, apariţia conduitei "bomboanei amare", la care ne-am referit mai înainte, fiind semnificativă în acest sens. De asemenea, el poate efectua o activitate neinteresantă prin sine însuşi la gândul că după aceea i se va permite să folosească o jucărie nouă. Îndeplinirea unei acţiuni de dragul alteia se realizează însă nu oricum, nu în orice condiţii. Cercetările experimentale au demonstrat că apariţia unei asemenea conduite este posibilă numai atunci când elementul pentru care se efectuează acţiunea neinteresantă, în cazul nostru jucăria nouă, nu se află în câmpul perceptiv al copilului. Un preşcolar va fi capabil să aşeze nişte cuburi, după mărime, culoare etc., în cutia lor, la gândul că se va juca cu o maşinuţă nouă doar atunci când maşinuţa nu se află în faţa sa. Prezenţa ei îl împiedică să facă abstracţie de ea; absenţa ei îl face să acţioneze pentru ea, de dragul ei. Dat fiind faptul că activitatea copilului este stimulată nu de motive izolate, care se înlocuiesc unele pe altele sau chiar se contrazic reciproc, ci de motive corelate, stabile, care se întăresc reciproc se pun bazele formării personalităţii – ca structură psihică relativ stabilă, invariabilă. Aşadar, ierarhizarea şi stabilizarea motivelor constituie condiţia esenţială a formării personalităţii preşcolarului, în lipsa lor, copilul regresând spre comportamentele reactive. De un real folos în formarea personalităţii este *jocul,* mai

ales cel bazat pe roluri, în care copilul asimilându-şi rolul îşi asimilează implicit şi relaţiile interioare de comportament incluse în rolul respectiv.

La fel de importante pentru formarea personalităţii preşcolarului sunt şi *stilurile comportamentale parentale.* Părinţii pot fi mai calmi sau mai irascibili, mai permisivi şi indulgenţi sau mai restrictivi şi punitivi. Ei se pot comporta într-un fel sau altul în funcţie de copil, de comportamentul copilului la un moment dat sau de situaţia creată. Dar ei pot avea o manieră cronică de comportament oarecum independent de aceşti factori particulari. Stilul lor comportamental constă tocmai într-o asemenea *manieră cronică, obişnuită de a se raporta la alţii,* manieră comportamentală care lasă urme în partenerul de relaţie. Stilul parental influenţează gradul de reţinere sau de agresivitate al copilului, comportamentul lui prosocial, el facilitează sau perturbă elaborarea imaginii şi concepţiei despre sine a preşcolarului, în fine, el poate favoriza sau întârzia elaborarea valorilor morale sau dezvoltarea competenţei sociale. Un psiholog american (W. C. Becker, 1964) a propus un *model* al stilurilor parentale (pe care îl redăm în fig. 15. a.) bazat pe trei dimensiuni polare:

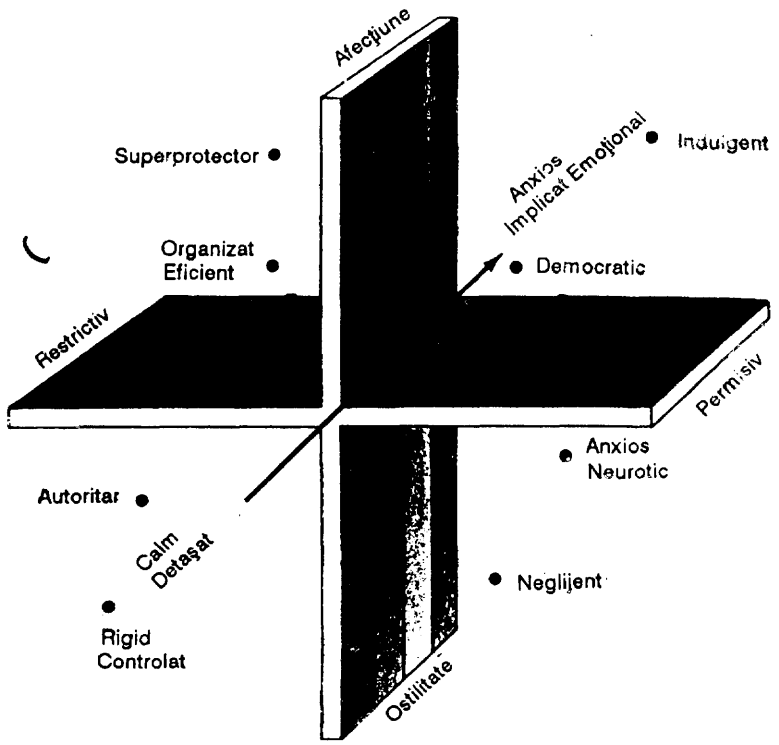


Fig. 15. a. Stiluri parentale

permisivitate-restrictivitate; căldură-ostilitate; detaşare calmă-implicare emoţională anxioasă. Se poate observa că modelul prezintă nu numai extremele, deci comportamentele excesive, ci şi alte stiluri comportamentale practicate de marea majoritate a părinţilor. Totodată, modelul sugerează posibilitatea *combinării* diverse a celor trei dimensiuni, combinare din care derivă nu numai multitudinea stilurilor comportamentale,

ci şi multitudinea efectelor practicării lor. Dacă am lua în considerare fiecare dimensiune separat de celelalte am ajunge la erori. De exemplu, am putea crede că două mame permisive îşi cresc copiii la fel. În realitate, dacă una este calmă cu copiii iar cealaltă rece, ostilă, efectele vor fi total diferite. De regulă, părintele calm, permisiv şi cald este descris ca democrat, părintele ostil, restrictiv şi rece ca autoritar, iar părintele calm, permisiv şi ostil ca indiferent (neglijent). Combinarea dimensiunilor arată existenţa unor *diferenţe critice* în stilurile parentale. Tocmai acestea sunt cele care contribuie la formarea personalităţii preşcolarului (în special) şi a copilului (în general).

Cele mai importante achiziţii la nivelul personalităţii preşcolarului sunt: extensia "eului"; formarea conştiinţei morale; socializarea conduitei.

6.1. EXTENSIA "EULUI"

După cum am văzut în capitolul anterior, antepreşcolarul, cu toate că face progrese pe direcţia desprinderii sale de lumea înconjurătoare, cu toate că el sesizează că această lume i se opune ca o forţă exterioară, întâmpină totuşi dificultăţi pe direcţia separării sale ca "eu" de restul lumii. Un psiholog american, Gordon W. Allport, care a studiat procesul elaborării ontogenice a "eului", arată că până la 3 ani acesta a parcurs trei mari etape: 1) simţul eului corporal (bazat pe sesizarea de către copil a diferitelor părţi ale corpului său şi configurat cu precădere în situaţiile de boală, de durere sau derivare); 2) simţul unei identităţi de sine continui (care se dezvoltă o dată cu apariţia limbajului, a folosirii propriului nume, a unor obiecte de îmbrăcăminte ce aparţin copilului); 3) respectul faţă de sine şi mândria (caracterizat prin dorinţa copilului de a îndeplini singur o serie de acţiuni, fapt care îl ajută să se simtă autonom şi separat de alţii). Faptul că, în ciuda unor progrese, antepreşcolarul nu reuşeşte să se separe net de mediul său, este demonstrat de "depersonalizarea" lui, de "pierderea identităţii de sine", constatabile în joc, când el se simte a fi "un obiect", "un animal", sau o "altă persoană".

În preşcolaritate toate procesele de mai sus continuă să se perfecţioneze: simţul corporal devine mai fin (toate părţile corpului, inclusiv cele genitale, sunt personale şi au importanţă pentru copil); separarea de alţii capătă consistenţă ca urmare a unor firave începuturi de reciprocitate care îi dau copilului posibilitatea să înţeleagă punctele de vedere ale celorlalţi etc. La această vârstă, se adaugă însă încă două aspecte importante care sporesc individualitatea copilului. Este vorba de ceea ce Allport numeşte "existenţa eului" şi "imaginea eului". Primul aspect este legat de apariţia simţului de proprietate. Copilul consideră multe bucurii ca fiind ale sale, ca aparţinându-i. El vorbeşte despre "tatăl meu", "fratele meu", "câinele meu", "mingea mea", "tricicleta mea" etc. Extensia eului echivalează cu lărgirea sferei sale de cuprindere şi devine un criteriu important al determinării gradului de dezvoltare a personalităţii copilului. Cunoscând ce anume cuprinde eul extins, putem cunoaşte mai bine însăşi personalitatea. Cel de-al doilea aspect se caracterizează printr-un început rudimentar de conştiinţă a copilului care începe să-şi dea seama ce aşteaptă părinţii de la el. Copilul nu ştie încă ce este, cum vrea sau cum ar trebui să fie, dar faptul că aceste elemente sunt în germene, va facilita evoluţia ulterioară.

6.2. CONŞTIINŢA MORALĂ

Apariţia conştiinţei morale a copilului este strâns legată de imaginea de sine a acestuia. Copilul îşi formează imaginea de sine prin preluarea ei de la părinţi aşa încât în aceasta intră, de fapt, atitudinile, exigenţele, interdicţiile şi expectaţiile părinţilor. Evident, este vorba despre toate acestea aşa cum le înţelege copilul, cum le "traduce" el, de cele mai multe ori deformate de propriile sale sentimente. Dar chiar şi aşa, imaginile parentale interiorizate constituie pentru copil un mijloc de autocontrol care îi oferă siguranţă şi îi sporeşte independenţa. Se formează, totodată, încrederea copilului în sine şi în alţii. "Dacă eşti de acord cu această imagine înseamnă că vei fi iubit de părinţi, te vei simţi în siguranţă, protejat; dacă nu, dimpotrivă, ameninţat cu retragerea dragostei părinţilor, poate chiar pedepsit". Acesta este procesul prin care se instalează conştiinţa morală a copilului, ca una dintre achiziţiile cele mai importante ale acestei vârste, deoarece permite copilului să se conformeze exigenţelor sociale ce-i sunt impuse.

Conştiinţa morală a preşcolarilor include unele elemente psihice relativ mai simple (reprezentări, noţiuni, judecăţi morale), dar şi altele ceva mai complexe (sentimente, atitudini, obişnuinţe morale) care se formează treptat. Specific pentru conştiinţa morală a preşcolarului sunt următoarele particularităţi: judecăţile lui morale au un caracter situativ ("este curajos cel care nu se teme de întuneric", "este bun cel care nu-i bate pe alţii", "este harnic cel care îşi ajută părinţii" etc.), fără a dispune încă de capacitatea generalizării faptelor social-morale dintre oameni; condiţiile morale pozitive sunt mult mai apreciate decât cele morale negative; conduitele morale ale altora sunt apreciate mai bine decât cele proprii; aprecierile morale sunt organizate dihotomic într-o morală alb-negru, bun-rău; adeziunea la normele morale este mai mult afectivă decât raţională. Această ultimă caracteristică arată că una dintre căile formării conştiinţei morale este cea a dezvoltării sentimentelor de dragoste, ataşament, admiraţie faţă de adulţi, pentru că astfel se ajunge implicit şi la acceptarea unor cerinţe interne.

Piaget consideră că există un paralelism între constituirea conştiinţei logice şi a conştiinţei morale. Aşa cum în dezvoltarea gândirii există o perioadă de egocentrism şi apoi de realism, tot aşa şi în dezvoltarea timpurie a conştiinţei morale există faza comportamentului moral egocentric şi faza realismului moral. Mai important este însă faptul că cercetările lui Piaget privind psihogeneza judecăţilor morale la copii au pus în evidenţă superioritatea relaţiilor de cooperare, bazate pe reciprocitate, pe respect mutual, pe confruntarea punctelor de vedere şi pe experimentarea în comun a conduitelor faţă de cele constrângătoare, care promovează respectul unilateral, supunerea necondiţionată la normă. Prima generează independenţa spiritului şi autonomia morală, cealaltă supunere, dogmatism intelectual şi egoism moral naiv. Cum la vârsta preşcolarităţii relaţiile de cooperare abia se schiţează (vezi mai departe), nu de puţine ori, se recurge la cea de-a doua cale. Evitarea ei apare, însă, ca o necesitate dacă luăm în considerare efectele negative (ulterioare) cu care se va asocia.

Ca o caracterizare generală, putem spune că la preşcolari întâlnim o conştiinţă morală primitivă, controlată mai ales de sentimente şi nu de raţiune, de sisteme de valori împrumutate de la adulţi şi nu de sisteme de valori personale şi nici colective. Conştiinţa morală autentică va fi o achiziţie mult mai târzie, a adolescentului.

6.3. SOCIALIZAREA CONDUITEI

Contextul în care are loc socializarea conduitei preşcolarului este contextul social, relaţional. Preşcolarul din grădiniţă, dar şi cel rămas în familie, intră în contact cu alţii mai mari decât el, sau cu cei de o seamă cu el, trăieşte noi experienţe sociale, experimentează direct un mare număr de conduite interrelaţionale. În aceste condiţii el este forţat să facă saltul de la existenţa solitară, la existenţa colectivă, de la atitudinea "fiecare pentru sine", la atitudinea " fiecare şi pentru alţii"; de la poziţia de "spectator" la activitatea altuia, la cea de "actor", deci la interacţiunile sociale active. Dacă în etapele anterioare copilul tinde să-i trateze pe ceilalţi ca obiecte, raporturile lui sociale cu alţii limitându-se cel mai adeseori la efortul de a pune stăpânire pe jucăria altuia, în preşcolaritate copiii încep să se caute unii pe alţii, să fie sensibili la prezenţa altora, chiar dacă fiecare îşi urmăreşte propria sa activitate; să intre în contact unii cu alţii mai frecvent şi pentru perioade mai lungi de timp. La 3 ani nu se poate vorbi încă de o organizare comună a activităţii, care va opera la 5 ani când activităţile se vor desfăşura pe bază de reguli, convenţii, norme ce trebuie respectate.

Evoluţia sociabilităţii poate fi cel mai bine pusă în evidenţă prin modul în care preşcolarii realizează percepţia altora. La începutul preşcolarităţii (pe la 3 ani) "altul" este perceput ca o ameninţare, ca pe cineva care îl poate deranja, perturba, îi poate lua jucăriile, răsturna construcţiile. De aici certurile şi conflictele între copii. Cercetătorii care au studiat aceste conflicte au stabilit câteva concluzii interesante. Frecvenţa lor scade o dată cu vârsta, în schimb durata se prelungeşte (copiii plâng, ţipă, fac apel la adult mai mult timp); la băieţi conflictele sunt mai dese decât la fete; conflictele cu partenerii obişnuiţi sunt mai numeroase decât cele cu partenerii ocazionali; cu cât în joc sunt implicate obiecte personale, cu atât conflictele sunt mai violente. Puţin înainte de 4 ani, "celălalt" devine *obiect de identificare*, copilul dorind să fie şi să acţioneze aşa cum este şi aşa cum acţionează acesta. Se constată că el este uneori atât de absorbit de partener, încât uită de propriile sale activităţi. Începând cu vârsta de 4 ani, "altul" este perceput ca *rival*, ca o persoană care stimulează dorinţa de a fi întrecut. Competiţia capătă valoare motivaţională la această vârstă şi va fi mult exploatată la vârsta şcolarităţii. Abia pe la 5 ani "altul" este perceput ca *partener egal* de activitate, dorinţele acestuia fiind luate în considerare. Cooperarea, ca un comportament interrelaţional evoluat, ce implică o accentuată maturitate intelectuală şi socială, este însă slab prefigurată la preşcolar, confuză, abia în stadiul următor devenind mai clar constituită şi nuanţată.

Pe acest fond interrelaţional încep să se formeze şi unele trăsături caracteriale. Factorul care le generează îl constituie nu atât contradicţiile care se manifestă la această vârstă, cât modul lor de soluţionare. De pildă, contradicţia dintre modalităţile primitive de satisfacere a unor trebuinţe şi cerinţele exprimate de adult, poate constitui sursa, fie a unor trăsături caracteriale pozitive, condensate în conduita civilizată a copilului, fie a unora negative, condensate în conduita dezordonată, aroganţă, neglijentă. Contradicţia dintre dorinţele şi aspiraţiile extinse ale copilului şi posibilităţile sale limitate de satisfacere, ca şi contradicţia dintre constrângerile realităţii şi libertăţile oferite de fantezie, ar putea conduce fie spre instalarea unor trăsături caracteriale pozitive, cum ar fi: sensibilitatea pentru adevăr, încrederea în forţele proprii etc. sau, dimpotrivă, negative, ca: minciuna, lăudăroşenia etc. De o

mare importanţă este intenţia educativă încorporată în modalităţile de satisfacere a contradicţiilor. De exemplu, dacă într-o familie se cultivă nesăbuit dorinţele, pretenţiile copilului, dar se neglijează dezvoltarea iniţiativei, implicării personale în activitate, echilibrul, apar grave disfuncţionalităţi în relaţiile copiilor cu cei din jurul său, ce iau forma "crizei negativismului infantil". Acesta se asociază cu instalarea unor trăsături de caracter: egoism, lipsa de sensibilitate şi atenţie faţă de alţii etc. Numai acţiunile educative echilibrate, cu cerinţe gradate vor fi în măsură să prevină apariţia unor astfel de însuşiri caracteriale. Nu trebuie pierdut din vedere nici faptul că dezvoltarea trăsăturilor caracteriale şi a caracterului, ca structură psihică unitară, coerentă, este necesară şi dintr-un alt considerent. Cu cât un copil va dispune de un caracter mai educat, mai puternic, cu atât el va fi capabil să-şi controleze mai bine trăsăturile temperamentale şi să-şi valorifice mai deplin aptitudinile care se dezvoltă la această vârstă.

Socializarea conduitelor copiilor, apariţia unor trăsături caracteriale are loc în contextul jocului şi al activităţilor obligatorii, când relaţiile interpersonale şi cele de grup sunt principalele modalităţi de relaţionare. Diverşi autori sunt tentaţi să deosebească două forme de sociabilitate a preşcolarilor. Una dintre ele este *sociabilitatea* (*adaptarea socială*), care se referă la posibilităţile generale ale copiilor de a face faţă dificultăţilor şi cerinţelor din ambianţa socială, ea constituind mai degrabă latura pasivă a conduitelor sociale. Cea de-a doua este *capacitatea socială*, concretizată în autonomie, iniţiativă, în putinţa de a face ceva (a face mici comisioane, a telefona, a mulţumi, a refuza, a aplana unele conflicte, a proteja copii mai mici etc.). Există însă şi întârzieri sau tulburări ale sociabilităţii, primele manifestându-se prin instabilitate comportamentală sau prin persistenţa la vârsta preşcolarităţii mari a unor forme specifice celorlalte substadii, exprimate prin timiditate, izolare, agresivitate. Educarea sociabilităţii se face prin încredinţarea unor sarcini şi responsabilităţi sociale prin antrenarea copiilor în jocuri şi activităţi colective sau prin recompensarea lor pozitivă.

TEME DE CONTROL

1. Caracterizaţi subetapele de vârstă preşcolară (3 — 4 ani, 4 — 5 ani, 5 — 6 ani).

2. Explicaţi importanţa coordonatelor de bază ale dezvoltării psihice; motricitatea, senzorialitatea, afectivitatea.

3. Definiţi jocul — ca activitate specifică a copilului; clasificare.

4. Învăţarea la preşcolar (specific).

5. Stabiliţi şi alte stiluri parentale pornind de la indicaţiile din text şi din fig. 15.a.

6. În ce constau socializarea şi conduita morală la copilul preşcolar.

CAPITOLUL 9

CARACTERIZAREA CREŞTERII ŞI DEZVOLTĂRII ŞCOLARULUI MIC (6/7 ANI — 10/11 ANI)

1. CARACTERISTICILE BIOFIZIOLOGICE ALE CREŞTERII ŞI MATURIZĂRII ŞCOLARULUI MIC ŞI INFLUENŢA ACESTORA ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHICE

Intrarea în şcolarizare se subsumează întru totul caracteristicilor de profil ale unei faze de tranziţie, ocupând o poziţie specială în configuraţia tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia subperioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spaţiu de patru ani (între 6/7 ani — 10/11 ani), până-n pragul pubertăţii şi, implicit, al preadolescenţei.

Perioadele de tranziţie sunt considerate uneori momente de criză ale dezvoltării, pentru că, pe parcursul lor, apar manifestări tensionale, stări conflictuale, conduite accentuate, schimbări fundamentale în personalitatea copilului, care generează noi probleme în calea procesului educaţional.

Începutul vieţii şcolare este, în acelaşi timp, începutul activităţii de învăţare, care îi cere copilului nu numai un efort intelectual considerabil, ci şi o mare rezistenţă fizică.

Sub aspectul dezvoltării fizice, sunt de reţinut, în primul rând, indicii creşterii ponderale şi staturale. Relativ lentă la început — în primii doi ani de şcolaritate, când diferenţa de la un an la altul nu depăşeşte 2 kilograme — creşterea în greutate se accentuează ulterior — în ultimii doi ani — când diferenţa de greutate urcă, de la un an la altul, de la două la patru kilograme, pe ansamblul vârstei micii şcolarităţi creşterea ponderală înscriindu-se între 20—29 kg, pentru băieţi şi, respectiv, între 19—28 kg pentru fete.

O evoluţie asemănătoare, ca formă şi raporturi între ani şi între sexe, cunoaşte creşterea în înălţime (talie), care, la băieţi, se situează între 113 şi 132 cm, iar la fete între 111 şi 131 cm.

Se intensifică, în organism, metabolismul calciului, care are importante repercusiuni asupra dentiţiei şi a procesului osificării. Apar primii molari. Dentiţia permanentă tinde s-o înlocuiască pe cea provizorie, fapt care provoacă adesea disconforturi,

neplăceri, poate să genereze unele dificultăţi în fluxul actului alimentar şi să inducă modificări, pasagere sau persistente, actului vorbirii.

Diversele componente ale corpului — claviculele, toracele, coloana vertebrală, cavitatea bazinală la fete — suportă un intens proces de osificare. Se intensifică, de asemenea, calcifierea osaturii mâinilor şi se întăresc articulaţiile. Creşte volumul muşchilor şi, implicit, forţa musculară şi se dezvoltă musculatura fină a degetelor mâinii.

Toate acestea constituie o premisă anatomică indispensabilă însuşirii funcţiei scrisului, care reclamă o anumită poziţie a corpului în bancă şi dozarea efortului de punere în mişcare a aparatului motor al mâinii. Procesele de maturare fizică fiind în curs de realizare, are o mare importanţă prevenirea poziţiilor incorecte în bancă, **evitarea supraîncărcării ghiozdanului sau servietei, care, fiind prea grea, poate să provoace deplasări în coloană, îndeosebi la nivelul curburilor încă instabile, cum este cea lombară. Mişcarea, sportul, activitatea fizică, în general, joacă un rol deosebit de important în călirea organismului la această vârstă.**

Fără să fie un robust, micul şcolar dispune de o forţă musculară în continuă creştere: el aleargă mult, dar oboseşte uşor. Destul de inabil, la început, în ceea ce priveşte operările cu obiectele, îndeosebi cu cele solicitate de sarcinile şcolare, elevul din clasele mici devine treptat îndemânatic, învăţând să-şi organizeze mişcările potrivit particularităţilor interacţiunii cu lucrurile.

El manifestă o poftă de mâncare activă, cu preferinţe ce înclină către mâncăruri moi — îndeosebi în faza de schimbare a dentiţiei — şi către dulciuri. Schimburile metabolice sunt intense. Aparatele *gustativ* şi *olfactiv* se dezvoltă sub impactul contactului cu stimulii alimentari şi odorifici din ce în ce mai rafinaţi. Imunizarea în urma îmbolnăvirilor anterioare, ca şi vaccinurile îl fac să fie mai rezistent la bolile contagioase.

Disponibilităţile fizice se integrează treptat dinamicii solicitărilor psihice. Procesele de creştere şi de maturizare continuă la nivelul sistemului nervos. Creierul cântăreşte în jur de 1 200 grame la vârsta de 7 ani. Cresc îndeosebi lobii frontali, a căror pondere ajunge la 27% din masa cerebrală. Ceea ce constituie o bună premisă pentru organizarea şi dezvoltarea legăturilor funcţionale implicate în citire şi scriere, ca dimensiuni ale însuşirii limbii şi ale cultivării limbajului individual.

Ritmul trepidant al activităţii şcolare îl face pe copil să pară mereu grăbit: mănâncă-n fugă, se spală pe apucate, îşi prinde precipitat ghiozdanul şi porneşte alergând spre şcoală. Sunt caracteristici comportamentale ce suportă oscilaţii specifice, cu tendinţe de accentuare ori de diminuare, în funcţie de tipul de sistem nervos. Evidente încă din primele zile de viaţă, însuşirile tipologice, exprimând diferenţele dintre copii din punctul de vedere al modului cum reacţionează la stimuli, cum trec de la veghe la somn şi invers, de la activitate la repaos şi de la repaos la activitate, cum reacţionează la anumite schimbări ale regimului de viaţă, imprimă o mare diversitate manierei în care se fac prezenţi copiii în contextul solicitărilor şcolare. Efortul fizic şi intelectual, reglat de consumurile energetice din organism şi din creier, **imprimă o marcă specifică instalării stării de oboseală, cu notele ei de variaţie individuală de la un copil la altul. La aceasta se adaugă şi variaţia ce o introduce deosebirea după sex, care, după nouă ani, face ca, în jocuri, fetele şi băieţii să se separe în mod spontan.**

2. PROBLEME SPECIFICE ALE ADAPTĂRII COPILULUI LA VIAŢA ŞI ACTIVITATEA ŞCOLARĂ

Vârsta şcolară, denumită şi copilăria a treia, se distinge prin latenţă sexuală, orientare obiectivă a intereselor, diminuare a egocentrismului, sociabilitate crescută dar încă nediferenţiată, toate acestea pivotând în jurul constructivismului, ca trăsătură, care îşi caută tot mai multe prilejuri de a se exercita şi de a se impune ca dominantă.

Mica şcolaritate este perioada când se modifică substanţial regimul de muncă şi de viaţă, caracteristicile tensionale şi vectoriale, generate de evenimentele care domină şi marchează tabela de valori a şcolarului mic. Şcoala introduce în fluxul activităţii copilului un anumit orar, anumite planuri şi programe cu valoare structurantă pentru activitate.

Mediul şcolar, în care copilul de 6 ani este primit, este complet diferit de cel familial, el fiind creat, cum observă M. Debesse, nu pentru a distribui satisfacţii afective, ci pentru o muncă disciplinată continuă, organizată. Şcoala constituie un mediu care, în locul unui grup restrâns (cel de joc), oferă copilului o colectivitate şi un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi — mentale, afective, morale — care se constituie ca un important resort al dezvoltării lui psihice.

Adaptarea la şcoală, la ocupaţiile şi relaţiile şcolare presupune o oarecare maturitate din partea copilului, care să-i insufle capacitatea de a se lipsi de afectivitatea îngustă din mediul familial şi de interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale şi a-şi asuma îndatoriri. Studiile de specialitate înregistrează dificultăţi multiple de adaptare generate fie de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixaţiile şi conflictele afective de sorginte sociofamilială (încăpăţânare, negativism), fie de însuşi mediul şcolar (sarcini copleşitoare, educatori dificili, fără experienţă, clase suprapopulate, care împietează asupra obţinerii stării de atenţie şi a disciplinei necesare bunei desfăşurări a lecţiei). De aici comportamentele de retragere în sine, împrăştiere, compensare prin mijloace nedorite.

Mutaţiile bruşte care acompaniază noua vârstă în desfăşurarea copilăriei, mutaţii ce se petrec sub acţiunea sistematică a mediului şcolar, care aduce cu sine noi cunoştinţe, noi tehnici intelectuale, noi exigenţe şi îndatoriri, i-au determinat pe specialişti să vorbească de *şocul şcolarizării,* pe care l-au asemănat cu cel al naşterii sau al debutului pubertăţii. Noul mediu social, obositor dar şi de temut, provoacă nu rareori băiatului sau fetiţei de şase ani o frică paralizantă. De aici importanţa deosebită a socializării prin grădiniţă, care, interpusă între familie şi şcoală, contribuie la atenuarea şocului începutului de şcoală. Ea îl obişnuieşte pe copil cu viaţa socială în afara căminului familial, conservând însă ceva din căldura proprie acestuia (primirea afectuoasă pe care o face educatoarea copilului prelungeşte contactul emoţional cu mama) şi evitând rigorile disciplinei ce decurg din programul şi orarul şcolar.

Mediul şcolar aduce cu el un climat mai rece şi mai puţin protector decât cel familial şi cel din grădiniţă. Cadrul didactic înclină spre raporturi mai rezervate şi mai puţin intime cu elevii, iar colegii de şcoală sunt mai puţin dispuşi să dea dovadă

de înţelegere faţă de cel ce stă îmbufnat, scânceşte şi aşteaptă alintări. Nu scapi uşor de tachinările şi replicile lor înţepătoare sau de gesturile lor punitive. La naştere, în şcoală, o societate sui-generis – complexă, schimbătoare, multiplă – care anihilează iluzia întreţinută în ambianţa de familie că, în calitate de copil, eşti centrul lumii. Aici, în şcoală, fiecare învaţă să-şi înfrâneze pornirile emoţionale, să se situeze alături de ceilalţi şi să deguste plăcerea competiţiei. Copiii se compară între ei, ca într-un fel de joc, continuu reînnoit, al criteriilor de referinţă, care pun în evidenţă şi fac să fie constatate empiric ranguri, dominanţe şi subordonări, superiorităţi şi inferiorităţi, variabile în funcţie de criteriul de referinţă: gradul de instruire, performanţa, inteligenţa, abilitatea fizică, vestimentaţia, aptitudinea artistică, sociabilitatea, moralitatea. Te poţi situa pe primul loc în raport cu un criteriu şi nu poţi să fi mai mult decât mediocru în raport cu altul. Maurice Debesse, când spune că şcoala îl învaţă pe fiecare să se situeze printre semeni, are în vedere tocmai această multiplicitate a punctelor de vedere, care, însuşită de copil, îi comunică acestuia acea capacitate de mlădiere socială absolut necesară adaptării şcolare.

Observarea comportamentelor concrete ale copiilor, convorbirile cu părinţii, cu educatorii şi copiii sugerează existenţa unei simptomatologii a trecerii şi, implicit, a adaptării de la copilăria preşcolară, dominată de structurile şi motivele activităţii lucide, la copilăria şcolară, ce tinde a se aşeza sub influenţa dominantă a structurilor şi motivelor activităţii de învăţare.

Această trecere şi adaptare se face sub impactul maturizării unor premise psihice interne, între care pot fi menţionate: dezvoltarea motivelor şi a intereselor de cunoaştere ale copiilor şi posibilitatea convertirii lor în suport al efortului intelectual dirijat; capacitatea de a efectua acţiuni variate nu numai în plan material (obiectual), ci şi mental (simbolic, presupus); creşterea ponderii momentelor verbale în analiza reprezentărilor sub impactul descrierilor şi al povestirilor celor din jur — premisă a dezvoltării memoriei logice şi a gândirii abstracte – creşterea indicelui independenţei proceselor intelectuale, care iau forma unor acţiuni teoretice speciale (raţionamente), ce vor juca un rol deosebit în medierea demersurilor cognitive solicitate de învăţare.

Perioada de tranziţie şi de adaptare, deşi cronologic înscrisă între limite asemănătoare, faptic poate să nu se consume la fel pentru toţi copiii. Sunt preşcolari care, aflaţi în pragul şcolarităţii, manifestă o simptomatologie negativă în raport cu modelul conduitelor din grădiniţă. Părinţii relatează despre dificultatea de a găsi un limbaj comun cu aceşti copii, care, parcă pe neaşteptate, s-au schimbat foarte mult: au devenit capricioşi, neascultători, chiar impertinenţi. La rândul lor educatoarele îi descriu ca fiind foarte activi, interesaţi să afle cât mai multe despre şcoală şi preferând sarcinile de învăţarea jocului (se joacă mai puţin, preferă să citească). Ceea ce concordă cu observarea conduitei acestor copii, care se arată a fi mobili, înclinaţi să se distragă de la activitatea de joc începută şi s-o abandoneze cu uşurinţă, preferând sarcinile date de adulţi şi ocupaţiile care presupun interacţiunea cu aceştia. Când se joacă, ei transpun în conduita lor de joc conţinuturi preponderent intelectuale, extrase din activitatea de citire, din filmele vizionate, din discuţiile cu adulţii. O altă categorie de preşcolari, aflaţi şi ei în pragul preşcolarităţii, manifestă, potrivit datelor de cercetare, o conduită diferită de cea descrisă

mai sus: se comportă neconflictual, sunt liniştiţi, ascultători, nu protestează în faţa cerinţelor adulţilor, se ocupă mult cu jocul, preferându-l învăţăturii.

În ipostaza de şcolari în clasa întâi, copiii din prima categorie, în a căror conduită de preşcolari se observaseră indicii unor fenomene de criză, îşi modifică iarăşi brusc conduita. Ei reuşesc să depăşească dificultăţile din etapa precedentă, îşi ameliorează simţitor conduita şi reintră în normal. Fapt care îi determină pe unii părinţi să considere că, pentru o profilaxie reuşită a capriciilor copiilor, aceştia ar trebui să fie daţi la şcoală mai devreme, de pildă la şase ani. Nu lipsesc, însă, nici cazurile când, în ciuda începerii şcolarităţii, capriciile, indisciplina în conduită continuă, copiii cu asemenea caracteristici reuşind cu greu să facă faţă încărcăturii programului şcolar.

Copiii din cea de-a doua categorie, în a căror conduită nu se observă fenomene de criză, înclină şi ei spre o conduită negativă o dată cu intrarea în şcoală, devenind asemănători cu cei din prima categorie şi comportându-se aşa cum se manifestau aceştia înaintea debutului şcolarităţii. Acasă, fac mofturi, sunt capricioşi, impertinenţi, chiar grosolani, iar la şcoală sunt nedisciplinaţi, puţin activi la lecţie, se comportă ca nişte răsfăţaţi, aduc la şcoală jucării, se joacă pe sub bănci, au nivel scăzut în activitate.

Tablourile externe ale conduitelor descrise mai sus denotă că există o necoincidenţă a nivelurilor constituirii premiselor necesare începerii noii forme de activitate – **învăţătura – în momentul intrării formale (oficiale) în şcoală, care face ca, obiectiv, unii copii să nu fie destul de pregătiţi pentru contactul cu solicitările specifice regimului de viaţă şi activitate şcolară.**

În principiu, se poate susţine că în jurul vârstei de şase ani, luată ca normă, se formează premisele trecerii de la activitatea de joc la învăţătură dar, real, faptul că trecerea şi adaptarea la noua situaţie pot să decurgă inegal de la un copil la altul ne permite să admitem ca valide cele două situaţii; cea a copiilor la care premisele necesare trecerii la şcolaritate s-au maturizat, dar formal, ei rămân, însă, preşcolari, deşi pot să realizeze activitatea de învăţare; cea a copiilor la care premisele trecerii cunosc o oarecare întârziere în formarea lor, deşi, formal, ei au început să desfăşoare noua formă de activitate, învăţătura, dezvoltarea lor fiind încă dependentă de structurile jocului.

Necoincidenţa nivelurilor de pregătire pentru adaptarea la sarcinile şcolare se poate exprima fie în faptul că instalarea premiselor trecerii la învăţătură se produce înaintea racordării formale la noua activitate şi atunci, copilul, nesatisfăcut de realitatea vechii sale poziţii sociale (de preşcolar), acordă mai puţină atenţie jocului, înlocuindu-l cu alte activităţi până ce intră în contact cu şcoala fie că formarea premiselor rămâne în urma trecerii formale la activităţile de tip şcolar şi atunci, copilul, mergând la şcoală în condiţii de insuficientă maturizare (pregătire) psihologică, resimte insatisfacţie de pe urma noii sale poziţii sociale (de şcolar), pe care o percepe ca factor frustrator, de întrerupere a continuităţii activităţii dătătoare de satisfacţii, jocul.

Decalajul dintre polul social-obiectiv (poziţia de statut şi rol) şi polul psihologic – subiectiv (nivelul de pregătire internă pentru şcoală) generează disonanţe pentru ambele categorii de copii, aflaţi în pragul şcolarităţii. Ei vor străbate o fază

critică, de criză, cu sensuri motivaţionale diferite pentru unii şi pentru alţii: primii trăind insatisfacţia, disconfortul emoţional ca urmare a prelungirii unui status-rol ocupaţional ce a început să nu mai fie agreat, cei din categoria a doua trăind disconfortul ca urmare a nereuşitelor şi situaţiilor jenante care le creează un status-rol ocupaţional ce n-a început încă să fie agreat. În consecinţă, vor apărea simptomatologii comportamentale negative în ambele cazuri.

Soluţionarea decalajului dintre social şi psihologic şi implicit *detensionarea*, trecerea copiilor într-o nouă fază a dezvoltării, pe care o vom numi postcritică, nu se poate face decât prin intervenţia mediatoare şi modelatoare a unui operator special: factorul pedagogic, modelul educaţional, procesul instructiv-educativ. Treptat, cu vârsta, intrând în şcoală, copiii din prima categorie, începând să practice acea activitate cognitivă, *învăţarea*, spre care au năzuit cu ardoare ca preşcolari, vor ajunge, prin însuşi acest fapt, să-şi restabilească starea de confort interior: la fel şi cei din categoria a doua, realizând un fel de compromis între învăţătură ca activitate obligatorie şi activitatea dorită şi preferată — cea *de joc* — îşi vor restabili şi ei starea de confort, completându-şi suportul de pregătire psihologică necesar inserţiei normale în noua formă de activitate. Completarea şi perfecţionarea condiţiilor psihologice interne sunt absolut necesare, deoarece rămânerea în urmă se poate croniciza. Şi într-un caz şi-n altul, reuşita parcurgerii fazei postcritice, de adaptare la cerinţele şcolii, depinde de modul cum se asigură — cum este călăuzită şi dirijată prin modelul de instruire — inserţia copilului, devenit elev, în setul sarcinilor şi solicitărilor de tip şcolar.

Dacă, de exemplu, sarcinile de învăţare şi modelele de apreciere şcolară nu vor satisface şi nu vor stimula trebuinţa cognitivă, definitorie pentru copiii din prima categorie, aceştia vor încerca din nou disonanţe, după cum, dacă solicitările nu vor deschide perspectiva reuşitei şi implicit a satisfacţiei, atât de necesară conectării şi cointeresării celor din categoria a doua în procesele învăţării, aceştia îşi vor spori şi mai mult disonanţa indusă de substituţia jocului prin învăţare.

Declanşând un proces de adaptare la un mediu şi la un sistem de solicitări foarte diferit — ca structură, climat, funcţionare — de cel din familie şi din grădiniţă, şcoala îşi exercită de fapt calitatea ei formatoare asupra evoluţiei psihice a copilului.

3. DEZVOLTAREA PROCESELOR ŞI CAPACITĂŢILOR COGNITIVE LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ ŞI MODALITĂŢI DE CULTIVARE A LOR

3.1. DEZVOLTAREA PROCESELOR ŞI A REPREZENTĂRILOR SENZORIALE

Deşi maturizarea organelor de simţ (ochiul, urechea, corpusculii tactili) se termină relativ de timpuriu în dezvoltarea ontogenetică (către doi – doi ani şi jumătate), dezvoltarea *senzaţiilor* este un proces în continuă desfăşurare. La vârsta de 6—7 ani, se constată o lărgire a câmplului vizual, atât a celui central cât şi a celui periferic, precum şi o creştere a preciziei în diferenţierea nuanţelor cromatice. Se

înregistrează progrese ale capacităţii de recepţionare a sunetelor înalte şi ale capacităţii de autocontrol a propriilor emisiuni vocale. Copilul poate aprecia, pe cale auditivă, distanţa dintre obiecte după sunetele şi zgomotele pe care le produc. Senzaţiile lui se subordonează noului tip de activitate, învăţarea. Cum aceasta se desfăşoară sub forma unor acţiuni distincte — de aritmetică, de scris, citit, de muncă, de desen, de observare a mediului înconjurător, de utilizare a cuvântului în scopul analizei gramaticale, al povestirii sau al descrierii artistice — senzaţiile şcolarului mic se vor modela, cum vom vedea, tocmai în funcţie de solicitările specifice acestor acţiuni.

Pe parcursul micii şcolarităţi, *percepţia* câştigă noi dimensiuni, evoluează. Dacă sincretismul — perceperea întregului — este o caracteristică ce se menţine de-a lungul întregii preşcolarităţi, fenomenul începe să se diminueze la şcolarul mic. Aceasta se datoreşte atât creşterii acuităţii perceptive faţă de componentele obiectului perceput, cât şi a schemelor logice, interpretative care intervin în analiza spaţiului şi timpului perceput.

Progresele percepţiei spaţiului se datoresc în primul rând îmbogăţirii experienţei proprii de viaţă a copilului. Cresc distanţele pe care le percepe copilul, se produc generalizări ale direcţiei spaţiale (dreapta, stânga, înainte, înapoi), se încheagă simţul topografic.

Sub influenţa experienţei şcolare, creşte precizia diferenţierii şi a denumirii formelor geometrice (triunghi, dreptunghi, pătrat, cerc), se dezvoltă capacitatea de a distinge formele cu volum, de formele plane. **Cu toate acestea, şcolarii mici mai păstrează încă tendinţa de a denumi figurile geometrice prin intermediul unor obiecte care le sunt familiare. Percepţia spaţială mai păstrează o notă de situativitate, fenomen oglindit în dificultatea recunoaşterii anumitor construcţii geometrice — triunghiul, sistemul de perpendiculare, linia dreaptă — în cazul în care acestea îi sunt prezentate în altă poziţie decât în cea în care el le-a perceput mai frecvent.**

Menţinerea sau înlăturarea acestor limite depinde de felul în care decurge, sub îndrumarea învăţătorului, procesul instructiv-educativ. Dacă învăţătorul va recurge la varierea sistematică a poziţiilor particulare în care îi sunt prezentate copilului diversele forme şi figuri, şansele de a învinge situativitatea percepţiei vor creşte. De asemenea, dacă se va proceda la antrenarea sistematică a elevilor atât în recunoaşterea, detaşarea şi denumirea corectă a formelor diferitelor obiecte, cât şi în activitatea de construire a unor figuri şi semne cât mai variate, va creşte acuitatea sau, mai bine zis, perspicacitatea perceptivă a elevilor în raport cu formele cu care vin în contact.

Percepţia timpului înregistrează şi ea o nouă etapă de dezvoltare. Programul activităţilor şcolare are o desfăşurare precisă în timp, atât în ceea ce priveşte succesiunea pe zile, cât şi în ceea ce priveşte succesiunea pe ore. Elevul trebuie să se încadreze în acest program: să sosească la timp la şcoală, să realizeze temele date în timpul orelor, să-şi facă în timp util temele pentru acasă. Timpul devine un *stimul* care se impune tot mai mult conştiinţei copilului, iar orientarea precisă în raport cu secvenţele lui devine o necesitate. Îndeosebi la începutul micii şcolarităţi, se mai înregistrează unele erori de apreciere a timpului, mai ales în raport cu microunităţile de timp, cum sunt minutul şi secunda (subaprecierea duratei intervalelor scurte), însă, treptat ele se diminuează.

Progresele perceptive, înregistrate de-a lungul micii şcolarităţi, se exprimă nu numai în sporurile de precizie, volum, inteligibilitate, cât mai ales, în restructurări ale înseşi procedeelor de efectuare a activităţii perceptive. Acum, percepţia se afirmă ea însăşi ca activitate, ca proces orientat şi dirijat spre scop. Pentru a se ajunge la acest studiu, este necesar ca educatorul să indice cu regularitate copiilor procedeele de examinare (vizuală, tactilă, auditivă) a ceea ce percep, ordinea de relevare a însuşirilor, mijloacele de înregistrare a lor (desen, schemă, cuvinte). Pe această bază, elevul va putea trece la o planificare independentă a activităţii de percepere, efectuând-o în raport cu planul propus, stabilind o ierarhie a caracteristicilor percepute în funcţie de anumite criterii, de pildă, acela al gradului de generalitate. În structura unui astfel de model perceptiv complex, pe care îl putem numi *observaţie,* apar nu numai componente perceptive, ci şi aspecte ale altor fenomene psihice, cum ar fi atenţia, memoria, gândirea.

La intrarea în şcoală, copilul posedă numeroase *reprezentări* despre obiectele de uz casnic, despre fructe, pomi, animale, despre oamenii care îl înconjoară şi despre acţiunile şi activităţile lor. Cu toate acestea, reprezentările lui încă sunt contopite, confuze, puţin sistematizate. Sub acţiunea învăţării, însă, reprezentările suportă modificări esenţiale, atât în ceea ce priveşte sfera şi conţinutul — lărgindu-se, îmbogăţindu-se, diversificându-se – cât şi în ceea ce priveşte modul de a se produce şi de a funcţiona. Limitată, în preşcolaritate, la reproducerea imaginii obiectului (provocată pasiv), reprezentarea capătă în cursul micii şcolarităţi noi caracteristici. Devine posibilă folosirea liberă, voluntară (în desene, lecturi, povestiri) a fondului de reprezentări existent, iar pe o treaptă mai înaltă, copilul reuşeşte să descompună reprezentarea în părţi componente, în elemente şi caracteristici cu care poate opera, independent de contextul situaţiei. El le include în noi combinaţii, creând noi imagini. Reprezentarea va servi astfel la realizarea proceselor imaginaţiei, gândirii şi a diferitelor forme de activitate creatoare. Graţie acesteia din urmă, în cercul experienţei individuale a copilului pătrund informaţii şi cunoştinţe despre obiecte şi fenomene pe care copilul nu le-a perceput niciodată direct,cunoştinţe despre animale şi plante exotice, despre aspectul unor zone geografice îndepărtate, despre evenimentele istorice la care copilul n-a fost şi n-avea cum să fie martor. Copilul ajunge să înţeleagă toate aceste lucruri apelând la reprezentări, dar nu la cele create în baza unei experienţe perceptive directe în raport cu ele, ci la cele create atât pe seama perceperii unor „înlocuitori" ai lor – schiţe, desene, tablouri, mulaje – cât şi pe seama evocării recombinării reprezentărilor existente cu ajutorul cuvântului. Al cuvântului profesorului, care relatează, explică, descrie, povesteşte. Datorită activităţii organizatoare a cuvântului, reprezentările micului şcolar se eliberează treptat de caracterul lor difuz, contopit, nediferenţiat, devenind mai precise, mai clare, mai sistematice, mai coerente. De la reprezentări separate se trece la grupuri de reprezentări. Totodată, creşte gradul de generalitate al reprezentărilor cu care operează (imaginea plantei "în general", a fructului "în general", a animalului "în general"). Aceste noi caracteristici — claritatea, coerenţa, mobilitatea, generalitatea – pe care le dobândesc reprezentările în cursul micii şcolarităţi, fac posibil ca elevul să le poată stăpâni şi dirija cursul.

Progrese importante de-a lungul micii şcolarităţi realizează procesele *gândirii,* constând, în principal, în apariţia şi consolidarea construcţiilor logice — mediate, reversibile — care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive, naive ale etapei precedente. Construcţiile logice îmbracă forma unor judecăţi şi raţionamente care-i permit copilului ca, dincolo de datele experienţei nemijlocit senzoriale, să întrevadă anumite permanenţe, anumiţi invarianţi, cum ar fi, de pildă, cantitatea de materie, greutatea, volumul, timpul, viteza,spaţiul. Potrivit unor experimente efectuate pe şcolari, la vârsta de 7—8 ani, copiii admit conservarea materiei, către 9 ani recunosc conservarea greutăţii şi abia către 11—12 ani, conservarea volumului. Copilul la această vârstă, ajunge să surprindă fenomene inaccesibile simţurilor — permanenţa, invarianţa — gândirea sa făcând o cotitură decisivă, ridicându-se în plan abstract, categorial. Surprinderea invarianţei, a ceea ce este constant şi identic — caracteristica fundamentală a gândirii logice — presupune capacitatea de a coordona între ele operaţiile gândirii, de a le grupa în sisteme coerente. Înlăuntrul acestor sisteme devine posibilă mişcarea reversibilă, efectuarea în sens invers a drumului de la o operaţie la alta. Tocmai reversibilitatea, adică inversarea operaţiilor, întoarcerea la punctul de plecare reprezintă baza psihologică a admiterii invarianţei. Ea reprezintă unul din principalele beneficii ale gândirii în perioada micii şcolarităţi, perioadă în care copilul înaintează în rezolvarea sarcinilor cu ajutorul ipotezelor, al admiterii, în plan mintal, a diferitelor posibilităţi de acţiune. Copilul devine capabil să explice, să argumenteze, să dovedească adevărul judecăţilor sale. Multe din cunoştinţele sale şi le dobândeşte acum, pe calea gândirii, depăşind raporturile cognitive primare şi acţionând mintal, pe cale deductivă, apelând la anumite principii de rezolvare generală. A gândi înainte de a acţiona devine un mod de raportare a copilului nu numai la sarcinile cognitive dar şi alte aspecte ale vieţii sale, de pildă, la relaţiile şi procesele de comunicare cu ceilalţi.

Desigur, elemente ale gândirii intuitive concrete, cu caracter practic, specifice preşcolarului, mai apar încă în gândirea şcolarului mic, mai ales în faţa unor sarcini noi, neobişnuite, dificile. În gândirea şcolarului mic, îndeosebi în primele clase, se mai întâlnesc tendinţe de sincretism, rezultat al insuficientei analize a sarcinilor cognitive şi al amestecului condiţiilor esenţiale ale problemei cu cele neesenţiale. Şcolarul mic mai poate fi supus influenţei iluziei momentane în raportarea la cantităţi (evaluarea eronată a mărimii, a greutăţii, a volumului) ca urmare a insuficientei eliberări de sub dominaţia nemijlocită a câmpului perceptiv.

În procesul de învăţământ se dezvoltă operaţiile de gândire absolut indispensabile oricărei activităţi intelectuale: analiza şi sinteza, comparaţia, abstractizarea şi generalizarea, clasificarea şi concretizarea logică. Gândirea devine mai productivă, ca rezultat al creşterii gradului de flexibilitate şi mobilitate, al utilizării diferitelor procedee de activitate mintală. Experienţa şcolii şi cercetările moderne de psihologie atestă că posibilităţile gândirii şcolarului mic, resursele lui intelectuale sunt mult mai bogate decât se considera anterior.

Învăţătorul trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor intuitive, acţionale şi verbale de care dispune, pentru a sprijini şi accelera formarea proceselor gândirii şcolarului.

La intrarea în şcoală copilul, dispune de un vocabular relativ bogat (aproximativ 2 500 de cuvinte) şi stăpâneşte la modul practic regulile de folosire corectă a cuvintelor în vorbire.

În cursul micii şcolarităţi se dezvoltă atât limbajul oral, cât şi cel scris. În ceea ce priveşte limbajul oral, una din laturile lui importante este conduita de ascultare. Cu prilejul rezolvării problemelor de aritmetică sau al exerciţiilor gramaticale, desenând sau privind un tablou, şcolarul mic învaţă, treptat, să asculte explicaţiile învăţătorului şi să meargă "pe urmele" îndrumărilor şi raţionamentelor sale.

În cursul micii şcolarităţi se formează capacitatea de citit-scris şi aceasta impulsionează, de asemenea, progresele limbajului. Lecturile literare fac să crească posibilităţile de exprimare corectă. Se însuşeşte fondul principal de cuvinte al limbii materne, care ajunge să numere spre sfârşitul micii şcolarităţi, aproape 5 000 de cuvinte, dintre care tot mai multe pătrund în limbajul activ al copilului. Contactul sistematic cu primele noţiuni de gramatică îi permit copilului să conştientizeze deosebirile dintre cuvinte ca elemente de limbă şi obiectele desemnate prin cuvinte. Copilul capătă cunoştinţe despre structura morfosemantică a cuvintelor, despre rolul pe care îl joacă, în exprimare, rădăcina, terminaţia, sufixele, prefixele. Ulterior, însuşirea categoriilor gramaticale propriu-zise (substantiv, verb, adjectiv, pronume) îi dezvăluie copilului bogăţia posibilităţilor de exprimare ale limbii materne şi îi prilejuieşte constatări cu privire la frumuseţea construcţiilor sale.

Dezvoltarea limbajului se face şi în contextul altor activităţi şcolare – de muncă, desen, cultură fizică, istorie, observarea naturii — cu prilejul cărora copilul face cunoştinţă cu o nouă terminologie care variază de la un domeniu la altul. Copiii se obişnuiesc ca, prin limbaj, să-şi planifice activitatea, să exprime acţiunile ce le au de făcut, ordinea în care vor lucra. Toate acestea vor influenţa nu numai asupra perfecţionării conduitei verbale, ci şi asupra dezvoltării intelectuale, contribuind la formarea capacităţii micilor şcolari de a raţiona, de a argumenta şi demonstra.

La vârsta şcolară mică pot apărea şi unele erori de pronunţie şi scriere, uneori uşoare (trecătoare), care pot fi înlăturate cu timpul prin munca de predare-învăţare; altele, mai complicate, căpătând aspectul de tulburări care afectează profund conduita verbală a copilului. Între acestea sunt de menţionat *dislalia,* constând în deformarea pronunţiei, bâlbâiala, ca alterare a rimului vorbirii, disgrafia — alterare a limbajului, scris, dislexia — afectarea activităţii de citire (tulburarea proceselor de percepere şi înţelegere a cuvântului). Învăţătorul, apelând la sprijinul psihologului-logoped, al medicului, trebuie să descopere care sunt cauzele acestor tulburări : dacă ele se datoresc preluării „necritice" de către copil a unor modele de pronunţie şi scriere greşite, sau dacă este vorba de cauze interne, ţinând de unele defecţiuni ale elementelor neurofiziologice implicate în vorbire şi în scriere. În funcţie de situaţie, se va aplica o terapie educaţională sau una psihomedicală.

3.3. DEZVOLTAREA FUNCŢIILOR MNEZICĂ ŞI IMAGINATIV-CREATIVĂ

Specific vârstei şcolare mici este creşterea considerabilă a volumului memoriei. În fondul memoriei pătrunde un mare volum de informaţie. Elevul memorează şi reţine date despre unelte cu care lucrează, despre semnele şi simbolurile cu care operează, despre noii termeni pe care îi utilizează, despre regulile şi legile pe care le învaţă. Comparativ cu clasa întâi, în clasa a patra se memorează de 2—3 ori mai multe cuvinte.

În acelaşi timp, se îmbogăţesc indicatorii trăiniciei şi rapidităţii memorării diferitelor conţinuturi. Productivitatea memoriei — mult mai mare decât la vârsta preşcolară — depinde de o serie de factori, cum ar fi: conţinutul materialului supus memorării (literar, gramatical, matematic etc.), felul acţiunilor pe care le efectuează şcolarul, măsura în care acesta dispune de anumite mijloace de memorare şi reproducere a materialului. Graţie cooperării memoriei cu gândirea, se instalează şi se dezvoltă formele mediate, logice ale memoriei, bazate pe legăturile de sens între date. O ilustrare a acestei caracteristici o constituie posibilităţile active ale şcolarilor mici de a transforma şi a organiza, în alt mod, materialul de memorat, sau materialul memorat deja. Ei pot să înlocuiască necunoscutul prin cunoscut (de pildă, cuvinte mai puţin cunoscute prin termeni familiari), pot "să sară" peste unele detalii şi să redea esenţialul, pot să adauge de la ei noi elemente la conţinutul memorat, pot să introducă anumite criterii logice (judecăţi, raţionamente), în organizarea materialului ce urmează a fi memorat.

Axarea memoriei pe sensuri logice face să crească de 8 până la 10 ori volumul ei (faţă de vârsta preşcolară), prelungeşte timpul de reţinere, sporeşte trăinicia şi productivitatea legăturilor mnemonice. Creşte precizia şi plenitudinea proceselor de reproducere mnezică în raport cu procesele de recunoaştere. Dacă, la 7—8 ani, copiii recunosc aproximativ 24 din 30 de cuvinte percepute şi reproduc aproximativ 5, în jurul vârstei de 11 ani recunosc 28 şi reproduc 11.

O altă direcţie de modificare a memoriei la vârsta şcolară mică o constituie accentuarea caracterului voluntar, conştient al proceselor ei. Îndeosebi, în partea a doua a micii şcolarităţi (clasele a treia şi a patra), copilul este capabil să-şi fixeze sarcina de a memora, să-şi planifice în timp memorarea unui material oarecare, să se autocontroleze cu consecvenţă în procesul reproducerii celor memorate.

Cu toate acestea, şcolarii mici pot să întâmpine multe dificultăţi în procesul memorării. Se poate ca ei să nu-şi dea seama ce anume trebuie memorat şi reţinut dintr-un material oarecare, sau ce trebuie făcut pentru o memorare mai rapidă, mai trainică şi mai eficientă. De aici tendinţa de a recurge exclusiv la repetarea, adesea mecanică, a faptelor. Sarcina învăţătorului constă în a-i înarma pe elevi cu procedee **raţionale şi eficiente de memorare, între care ar putea figura, de pildă, structurarea unui plan, a unui program de desfăşurare a acţiunii de memorare în raport cu un conţinut sau altul.**

Cercetările arată că din memorie dispar cel mai repede (se uită) datele întipărite mecanic. Cu timpul nu mai rămân din ele decât elemente dezordonate, disparate.

Dacă în memorie se insistă asupra a ceea ce este esenţial (într-un text, într-o problemă, într-o definiţie), pe legăturile care constituie fundamentul lor logic, atunci uitarea lor este întârziată, încetinită. Şi chiar dacă se produce, ea nu afectează

decât părţi, detalii, elemente minore, indiferent de forma concretă în care apar acestea în mintea copilului, după un timp.

Intrarea în şcolaritate creează şi funcţiei *imaginative* noi solicitări şi condiţii. descrierile, tablourile, schemele utilizate în procesul transmiterii cunoştinţelor solicită participarea activă a proceselor imaginative. Este foarte mult solicitată *imaginaţia reproductivă,* copilul fiind pus adesea în situaţia de a reconstitui imaginea unor realităţi (evenimente, fapte istorice din trecut, plante, animale, personaje, figuri geometrice dispuse în spaţiu), pe care nu le-a cunoscut niciodată.

Pot fi distinse două stadii ale dezvoltării imaginaţiei de-a lungul micii şcolarităţi: unul iniţial, definitoriu pentru primele două clase, caracterizat prin aspectul încă imperfect, sărac în detalii al imaginilor create. Experienţa de viaţă încă limitată îl face pe copil să lunece spre combinaţii de imagini superficiale, spontane, cuprinzând unele elemente fantastice, inadecvate. Imaginile create sunt adesea statice, lipsite de mişcare. Către începutul clasei a treia se conturează un nou stadiu determinat de contactul sistematic cu procesele de învăţare, care introduc o oarecare ordine şi sistematizare în cursul proceselor imaginative. Acum, „vede" imaginativ mult mai corect distribuţia evenimentelor despre care i se povesteşte. Imaginile capătă mai multă plenitudine, coerenţă, dinamism.

În strânsă legătură cu imaginaţia reproductivă, se dezvoltă imaginaţia creatoare. Ascultând o povestire, şcolarul mic este capabil să şi-o reprezinte transformator, introducând modificări în desfăşurarea subiectului, generalizând şi comprimând aspectul imaginilor, ceea ce se explică prin influenţa proceselor gândirii şi memoriei verbalo-logice asupra imaginaţiei. Pe măsură ce cunoştinţele despre construcţia, originea şi condiţiile de producere a lucrurilor se înmulţesc, producţiile imaginative ale copilului capătă şi ele un fundament logic mai solid, iar creativitatea devine mai amplă.

Formele creative ale imaginaţiei şcolarului mic sunt stimulate de joc şi fabulaţie, de povestire şi compunere, de activităţile practice şi muzicale, de contactul cu natura şi de activităţile de muncă.

Aşadar, în perioada micii şcolarităţi, imaginaţia se află în plin progres, atât sub raportul conţinutului, cât şi al formei. Comparativ cu vârsta preşcolară, ea devine însă mai "critică", se apropie mai mult de realitate, copilul însuşi adoptând acum faţă de propria imaginaţie o atitudine mai circumspectă, de autocontrol.

4. RESTRUCTURĂRI ÎN PLAN INSTRUMENTAL-OPERAŢIONAL LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

4.1. CARACTERISTICI ALE FORMĂRII DEPRINDERILOR, PRICEPERILOR ŞI OBIŞNUINŢELOR LA ŞCOLARUL MIC

Dacă la vârsta preşcolară se pun bazele la o serie de deprinderi motorii implicate în activitatea de autoservire — deprinderea de a mânui "ustensilele" alimentare (lingura, furculiţa, cuţitul), de a manevra unele instrumente de uz casnic (aprinderea şi stingerea luminii, deschiderea şi închiderea robinetelor, a ferestrelor,

a uşilor), deprinderi legate de activităţile vestimentare şi sanitare (îmbrăcat, dezbrăcat, spălatul pe mâini înainte de masă, spălatul pe dinţi după masă) – în cursul micii şcolarităţi, continuă să se întărească deprinderile de autoservire şi începe formarea unor categorii de deprinderi şi priceperi legate de nevoile tipului de activităţi şi relaţii în care este încadrat copilul. În procesul însuşirii scrierii şi citirii, se formează deprinderea de a folosi corect componentele grafice şi sonore ale cuvintelor; operând cu cantităţile — la aritmetică — se formează deprinderea de măsurat, deprinderea de calcul numeric, iar în cursul familiarizării cu alte cunoştinţe (cum ar fi cele de geometrie, de geografie), se formează deprinderea de mânuire a unor instrumente cum sunt: linia, echerul, compasul, harta, globul, busola.

Pe baza acestor deprinderi, cu evidente componente motorii, se formează ulterior deprinderile şi priceperile intelectuale — de numărare, analiză şi sinteză mentală, de rezolvare a problemelor etc.

Studierea unor discipline şcolare, ca: desenul, cântul, compunerea literară, va sta la baza formării unor deprinderi şi priceperi tehnice şi artistice, cum ar fi, cele de mânuire corectă şi expresivă a culorii, a pensulei, a cuvântului.

În sfârşit, jocurile şi întrecerile sportive creează condiţii propice pentru formarea unor automatizări şi, deci, transformări în deprindere a o serie de componente ale conduitei motorii, cum ar fi: viteză, rezistenţă, sărituri (în lungime şi în înălţime), lovirea mingii cu mâna sau cu piciorul (în jocurile de volei sau de fotbal).

Şcoala formează nu numai priceperi şi deprinderi, ci şi obişnuinţe. Între acestea putem exemplifica pe cea privind comportarea în societate. Este vorba de conduita civilizată, corectă, reverenţioasă, ale cărei baze se pun încă în perioada preşcolară şi pe care şcoala le cultivă sistematic. Deprinderile de autoservire (cele igienice), deprinderile de a citi, de a scrie se transformă, de asemenea, în obişnuinţe. Acest lucru nu se petrece însă de la sine. Este posibil ca un elev să-şi fi format deprinderea de a scrie, de a citi, de a calcula, dar nu şi *de efectuare* sistematică a sarcinilor în care sunt implicate aceste acte. Sau, dimpotrivă, este obişnuit să scrie, să citească, să-şi facă temele, dar stăpâneşte, în mică măsură, priceperea de a realiza cu succes aceste activităţi. Efectuarea acestor transformări nu se poate face decât prin intermediul procesului instructiv-educativ, care contribuie, deopotrivă, la formarea şi cultivarea deprinderilor, priceperilor şi obişnuinţelor.

4.2. SPECIFICUL APTITUDINILOR LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Aptitudinile şcolarului mic se dezvoltă în legătură cu activitatea pe care o desfăşoară el, învăţătura. Copilul dispune, la intrarea în şcoală, fie şi într-o formă difuză, instabilă, de o anumită sensibilizare faţă de această nouă formă de activitate. Treptat, învăţarea începe să fie preferată altor activităţi şi să devină sursă dătătoare de bucurii şi satisfacţii. Întărită, la început prin stimulente colaterale (încurajarea, aprecierea, lauda din partea învăţătorului şi a părinţilor), atitudinea volitiv-emotivă favorabilă faţă de învăţătură se poate baza, în anumite condiţii instructiv-educative, pe satisfacţia pe care o procură activitatea însăşi.

Pe fondul acestei înclinaţii mai generale pentru învăţătură, care se raportează la sfera proceselor afective, motivaţionale şi atitudinale, se dezvoltă aptitudinile la

vârsta şcolară mică. Stăruinţa, ataşamentul faţă de activitatea de învăţare constituie acele componente de fond, pozitive, care vor permite şcolarului mic, treptat, să lucreze din ce în ce mai uşor, mai repede şi mai bine (elemente definitorii pentru aptitudini).

Una din aptitudinile generale care se dezvoltă la această vârstă este tocmai aptitudinea de a învăţa. *Este vorba nu numai şi nu atât de însuşirea cu succes,* de către ele, a diferitelor obiecte de învăţământ, ci mai ales de o anumită dezvoltare generală a copilului concretizată în pregătirea copilului pentru confruntarea cu **învăţările ulterioare, în receptivitatea la solicitările învăţării, în strategiile generale – de gândire, imaginaţie, memorie – care vor facilita accesul la sarcini din domenii diferite şi care reprezintă tot atâtea câştiguri pe planul inteligenţei.**

Din înclinaţia şi aptitudinea generală pentru învăţătură se desprind şi se dezvoltă, la micul şcolar, elementele unor aptitudini specializate, cum sunt cele matematice, literare, plastice, muzicale. Desigur, toate acestea şi îndeosebi ultimele nu se dobândesc exclusiv prin învăţare, ele presupunând şi anumite premise native: o anumită dotare a ochiului, a urechii, a mâinii. Deosebit de important, în ordine educativă, este mecanismul prin care se ajunge la înclinaţii şi aptitudini. Este de reţinut, în primul rând, rolul pe care îl joacă imitaţia. Persoana învăţătorului şi activitatea pe care o desfăşoară el constituie, pentru şcolarul mic, un *model,* un exemplu care poate să-i trezească dragostea şi ataşamentul pentru învăţătură. Din nucleul unor atitudini şi relaţii interpersonale favorabile se dezvoltă înclinaţia copilului către activitatea de învăţare şi către obiectele de învăţământ, înclinaţie care, la rândul ei, devine una din premisele succesului şcolar, ale aptitudinii pentru învăţătură. Iar aceasta va deveni o condiţie internă a consolidării, în continuare, a înclinaţiei pentru învăţătură.

În procesul devenirii aptitudinilor, contează nu numai reuşitele copilului, ci şi modul cum reacţionează cei din jur la aceste reuşite. Unele din defectele de educaţie care pot surveni constau în aceea că adulţii (învăţătorii, profesorii) fac cu uşurinţă aprecieri pozitive sau negative, uneori exagerate, asupra rezultatelor activităţii copilului, înăbuşind satisfacţia pe care i-ar putea-o procura activitatea însăşi. De aici, necesitatea ca în educarea aptitudinilor să se îmbine aprecierea externă pozitivă cu stimularea atitudinii exigente a copilului faţă de propria sa activitate.

5. RESTRUCTURĂRI ÎN PLAN AFECTIV-MOTIVAŢIONAL

5.1. SPECIFICUL AFECTIVITĂŢII LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Status-rolul de şcolar face ca, la această vârstă, copilului să i se rezerve, atât în cadrul familiei, cât şi printre ceilalţi copii, o nouă poziţie, caracterizată prin însemne exterioare şi semnificaţii sociale distincte. Copilul vine acum în contact cu cerinţe şi norme de conduită care, într-un fel, sunt în dezacord cu perpetuarea unor particularităţi afective proprii vârstei preşcolare: tendinţa de a realiza cu orice preţ unele tentaţii de moment, trăirile imediate, spontane, adesea capricioase şi necontrolate.

Şcoala şi ambianţa şcolară reprezintă, pentru copil, o nouă colectivitate care adesea îl umple de nelinişte, făcându-l să trăiască cu frenezie fiorul contactului cu

neprevăzutul. Schimbarea modului de viaţă, noul regim de activitate pricinuiesc multe griji şi necazuri micului şcolar, făcându-l să simtă din plin semnificaţia adâneă a noului "pas" în viaţă. Treptat, însă, neliniştea se împrăştie, apărând procese din ce în ce mai adecvate de adaptare efectivă.

Asupra afectivităţii şcolarului mic îşi pun amprenta atât sarcinile de învăţare propriu-zise, cât şi relaţiile interpersonale din cadrul colectivităţii şcolare. Se dezvoltă, astfel, atât emoţiile şi sentimentele intelectuale, precum şi sentimentele şi emoţiile morale şi estetice.

Trăirile intelectuale sunt generate, îndeosebi, de învăţare ca activitate de cunoaştere, cu greutăţile, cu reuşitele şi eşecurile ei. Învăţarea organizată raţional, care oferă copilului perspectiva reuşitei, devine atrăgătoare, plăcută, contribuind, astfel, la ataşamentul lui faţă de munca intelectuală şi faţă de şcoală. Conţinuturile de învăţare încep să-i apară ca fiind interesante prin ele însele. Apare *curiozitatea intelectuală*, dorinţa de a afla, de a cunoaşte cât mai mult.

Sub impactul activităţilor comune, care-i prilejuiesc numeroase contacte şi relaţii, se dezvoltă sfera sensibilităţii morale a copilului. Apare prietenia interpersonală, se dezvoltă sentimentul răspunderii, delicateţea, nobleţea şi dăruirea afectivă. Contactul nemijlocit cu învăţătorul şi influenţa exercitată de acesta fac ca la şcolarii mici să se dezvolte sentimentul încrederii, stima şi ataşamentul faţă de persoana celui care îl educă şi îl instruieşte.

Emoţiile şi sentimentele estetice sunt strâns legate, la această vârstă, atât de momentele de contemplare a "obiectelor" artistice (audierea muzicii, perceperea unor tablouri, recepţionarea imaginilor din poezii şi povestiri), cât şi de participarea activă a copilului la creaţia artistică: desen, compuneri (versuri, mici povestiri) etc.

Îndeosebi la începutul şcolii, învăţătorul trebuie să acţioneze în direcţia cultivării capacităţii de stăpânire a manifestărilor emoţionale primare, explozive ale copiilor. El trebuie, de asemenea, să rezolve cazurile de întârziere sau de deviere afectivă, manifestările răutăcioase, insensibilitatea afectivă a unora, lipsa participării afective a altora.

Copiii trebuie sprijiniţi pentru a înţelege şi a-şi însuşi corect conţinutul noţiunilor şi normelor care stau la baza sentimentelor morale. Este necesar să li se explice, la nivelul lor de înţelegere, apelând la situaţii practice de viaţă, ce înseamnă, din punct de vedere moral, binele şi răul, frumosul şi adevărul, curajul şi laşitatea, cinstea şi necinstea.

5.2. SPECIFICUL MOTIVAŢIEI LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Iniţial, motivaţia copilului pentru şcoală se constituie ca o sinteză de factori externi (observarea şi imitarea de către copil a modelelor exterioare) şi interni (dorinţa copilului de a deveni şcolar), susţinută de multiplele lui cunoştinţe despre şcoală şi despre ocupaţia de şcolar.

Se ştie că învăţătura este o activitate anevoioasă. Se pune întrebarea : ce factori pot împiedica transformarea ei într-o ocupaţie apatică, obositoare? La vârsta preşcolară, copilul explorează activ fenomenele, tinde spre cunoaşterea lor, iar ca şcolar nu rareori se întâmplă ca el să capete aversiune exact faţă de activitatea care îi

procura plăcere. În aceste condiţii, folosirea excesivă de către adult a mijloacelor motivaţiei externe (lauda, nota, recompensa materială sau pedeapsa) — cu efectele emoţionale pe care le generează teama de pedeapsă sau de situaţiile penibile, aşteptarea recompensei — poate să conducă la efecte negative.

Deosebit de important pentru constituirea motivaţiei şcolare este dinamica proceselor de apreciere şi autoapreciere. În cursul micii şcolarităţi pot fi identificate mai multe trepte de evoluţie a acestor procese. Într-o primă etapă, care ar corespunde clasei întâi, avem de-a face cu o atitudine vagă, difuză a copilului faţă de aprecierile învăţătorului: copilul este interesat în a căpăta cât mai multe aprecieri, chiar note, relativ independent de nivelul aprecierii. Ulterior, începând cu clasa a treia, trăirea aprecierii se face în funcţie de nivelul aprecierii: dorinţa de a primi nu pur şi simplu note, ci note cât mai mari.

Activitatea şcolarului mic poate fi susţinută nu numai de o motivaţie externă, dar şi de o motivaţie internă, care activează procesul de asimilare a cunoştinţelor într-un mod continuu. Ea se naşte atunci când educatorul asigură stimularea şi menţinerea într-o permanentă stare activă a vioiciunii şi curiozităţii cognitive a copilului. Între 6 şi 10 ani, trebuinţa de explorare, de informare şi documentare a copilului este în plin progres. El doreşte să afle din ce în ce mai mult despre fapte şi întâmplări la care nu asistă nemijlocit, fiind stimulat în acest sens de reţeaua mass-media. El se dovedeşte a fi un pasionat colecţionar (plante, insecte, ilustraţii, mărci poştale), un mare amator de "consum" tehnic, manifestând interes pentru o mare varietate de produse tehnico-industriale: jucării mecanice, instalaţii, maşini etc. Totodată, şcolarul mic poate manifesta puternice înclinaţii spre muzică, povestire, poezie.

Educatorul trebuie să fructifice această "deschidere" a personalităţii şcolarului mic spre trebuinţa de a afla, de a cunoaşte, pentru a-i cultiva ataşamentul faţă de şcoală şi învăţătură, dragostea şi interesul pentru cunoaştere.

Motivele mai largi (motivele sociale) ale conduitei şcolarului mic sunt strâns legate nu numai de activitatea de învăţare, dar şi de modul cum sunt organizate şi cum se desfăşoară interacţiunea şi activitatea de comunicare cu ceilalţi. Important este ca acestea să fie fundamentate pe activismul copiilor, pe independenţa şi iniţiativa lor creatoare.

6. VOINŢA ŞI ATENŢIA LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Una din trăsăturile specifice ale micii şcolarităţi o constituie impregnarea tot mai puternică a conduitei copilului cu o notă de intenţionalitate şi planificare. Multe din conduitele copilului încep să se deruleze sub semnul lui "trebuie", "este necesar", "nu trebuie". Voinţa, ca mod de răspuns la aceste "comenzi", iradiază larg în cuprinsul personalităţii copilului, punându-şi amprenta şi asupra altor compartimente ale vieţii psihice. Percepţia devine intenţională, sistematică şi susţinută prin efort voluntar, transformându-se în observaţie. Tot acum se formează memoria şi atenţia voluntară, capacitatea concentrării mintale voluntare de durată mai mare în rezolvarea unor probleme de gândire.

La începutul micii şcolarităţi, volumul atenţiei este încă redus, copiilor fiindu-le greu să prindă simultan, în câmpul atenţiei, explicaţiile verbale şi tablourile intuitive, acţiunile pe care le fac ei şi cele întreprinse de colegii lor, desfăşurarea propriu-zisă a acţiunii şi rezultatul ei..Şcolarii mici întâmpină dificultăţi în a-şi comuta voluntar atenţia de la ceea ce este superficial, imediat, situativ spre ceea ce este esenţial, la obiect. Slab dezvoltată este şi priceperea de a-şi distribui atenţia în mai multe direcţii: a asculta explicaţiile, a urmări răspunsurile colegilor, a fi atent la propria activitate de scriere a temei în caiet. Prea marea încărcătură de sarcini şi de impresii, oboseala — atât cea fizică, cât şi cea nervoasă — pot influenţa negativ cursul atenţiei. De asemenea, ascultarea pasivă la lecţie, fără efectuarea unor acţiuni personale (desenare, calcul, construcţii, repovestire) generează plictiseală şi duce, implicit, la neatenţie. Starea nu prea bună a sănătăţii, ca şi anumite trăsături tipologice şi temperamentale, cum ar fi, de pildă, inerţia prea mare a proceselor nervoase, pot lipsi atenţia copilului de supleţea şi flexibilitatea necesare comutării de la o solicitare la alta.

Pentru a contracara aceste efecte şi a limita neajunsurile atenţiei şcolarului mic este necesară o organizare corectă a însăşi activităţii de învăţare: solicitarea cât mai frecventă a acţiunilor practice externe, de operare cu obiecte, alternanţa acestora cu activitatea în plan mintal, asigurarea unui tempou optim al lecţiei, din care să fie excluse atât "graba", cât şi "timpii morţi", dozarea de către învăţători atât a intensităţii propriei voci, precum şi a mişcării sale în clasă, astfel încât să nu se conturbe momentele de concentrare a elevilor asupra sarcinilor la care lucrează.

7. PERSONALITATEA ŞCOLARULUI MIC ŞI MODELAREA EI PRIN FACTORI PSIHOSOCIALI

7.1. CARACTERISTICILE PERSONALITĂŢII LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Bazele personalităţii copilului se pun încă de la vârsta preşcolară, când se schiţează unele trăsături mai stabile de temperament şi caracter.

Intrarea în şcoală, trecerea la o nouă formă de activitate şi la un nou mod de viaţă vor influenţa într-un mod determinant asupra formării în continuare a personalităţii. Începând chiar cu aspectul exterior — ţinuta vestimentaţiei — copilul capătă o altă alură, alt profil, deosebit de cel al copilului din grădiniţă.

Statutul de şcolar, cu noile lui solicitări, cerinţe, sporeşte importanţa socială a ceea ce întreprinde şi realizează copilul la această vârstă. Noile împrejurări lasă o amprentă puternică asupra personalităţii lui, atât în ceea ce priveşte organizarea lui interioară, cât şi în ceea ce priveşte conduita sa externă.

Pe plan interior, datorită dezvoltării gândirii logice, capacităţii de judecată şi raţionament, se pun bazele concepţiei despre lume şi viaţă, care modifică esenţial optica personalităţii şcolarului asupra realităţii înconjurătoare. Ca urmare a dezvoltării capacităţii de a-şi dirija voluntar conduita, de a anticipa solicitările externe şi de a-şi planifica activitatea, personalitatea şcolarului mic devine din ce în ce mai

aptă de independenţă şi autodeterminare. Ca rezultat al instalării unor noi trăsături de caracter, pe care le reclamă viaţa şi relaţiile şcolare, personalitatea şcolarului înclină tot mai evident spre atitudini mai mature şi spre manifestări mai controlate. Formarea atitudinii pozitive faţă de învăţătură şi, pe această bază, a aptitudinilor pentru activitatea de învăţare, face ca personalitatea şcolarului mic să fie mai "competentă" decât aceea a preşcolarului.

Caracteristică este, de asemenea, creşterea gradului de coeziune a elementelor de personalitate, organizarea şi integrarea lor superioară, într-un tot unitar, sub impactul cerinţelor specifice ale statutului de şcolar.

Ca personalitate, copiii se disting printr-o mare diversitate temperamentală. Există copii vioi, expansivi, comunicativi şi copii retraşi, lenţi. Sunt şi unii total nestăpâniţi, care, parcă, nu-şi găsesc locul, vorbesc fără să fie întrebaţi, intervin în toate împrejurările. La lecţie, unii sunt mereu cu mâna ridicată, fie că ştiu sau că nu ştiu, alţii, dimpotrivă, chiar dacă ştiu, sunt tăcuţi, nu încearcă să se "afişeze". Aceasta este o realitate psihologică — grefată pe o realitate biologică, naturală — care, adesea, creează multe dificultăţi activităţii de instruire şi educare.

Treptat, pe măsură ce copilul înaintează în vârstă, însuşirile înnăscute ale sistemului nervos se împletesc cu influenţele de viaţă şi ale educaţiei, formând un „aliaj". Contactul cu influenţele modelatoare ale procesului educaţional dă naştere la anumite compensaţii temperamentale. Copiii agitaţi (colerici) încep să devină mai stăpâni pe conduita lor, datorită posibilităţilor pe care le oferă activitatea şcolară de a-şi consuma energia prin studiu. Temperamentele flegmatice încep să-şi reducă treptat din inerţie şi să adopte un ritm de lucru mai alert. Cei cu trăsături melancolice — naturi sensibile, cu tendinţe de închidere în sine — cunosc şi ei un proces de activizare a conduitei, încurajaţi de succesele pe care le obţin.

Atitudinea educatorului faţă de aceste însuşiri tipologice şi temperamentale trebuie să fie maleabilă, diferenţiată în funcţie de natura elevilor, temperându-i pe unii, stimulându-i pe alţii; cei vioi, cu temperament sangvinic, trebuie orientaţi spre a-şi concentra energia asupra obiectivelor şcolare; apaticii trebuie mereu stimulaţi spre a se angaja şi menţine în activitate; impulsivii trebuie frânaţi, disciplinaţi; cei cu trăsături melancolice trebuie înconjuraţi cu căldură, trataţi cu delicateţe, susţinuţi şi ajutaţi să-şi valorifice potenţialităţile intelectuale.

Un rol important în reglarea activităţii şi relaţiilor şcolarului mic cu ceilalţi îl joacă *atitudinile caracteriale.* Activităţile oferă cadrul plămădirii unor calităţi cum sunt: sârguinţa, conştiinciozitatea, punctualitatea, perseverenţa, spiritul de organizare, făcând ca elevii, chiar şi cei mai puţin dotaţi intelectual, să se realizeze bine profesional. Nu sunt excluse, însă, nici cazurile de indiferenţă, neglijenţă, superficialitate, dezorganizare, ca atitudini care pot impieta asupra concretizării unui potenţial intelectual bun, mai ales atunci când ele se asociază cu trăsături de-a dreptul reprobabile: minciuna, prefăcătoria, înşelătoria.

Contactul şcolarilor mici cu literatura, cu eroii diferitelor povestiri le dă acces la multe exemple şi modele de viaţă. Ei încearcă, şi de multe ori reuşesc să transpună în conduita lor câte ceva din spiritul de întrajutorare şi răspundere al exemplelor întâlnite, din tactul şi delicateţea comportamentului celorlalţi. Transpunerea aceasta însă nu se face automat. Putem întâlni situaţii când şcolarul mic ştie foarte bine ce înseamnă o anumită trăsătură şi îşi defineşte corect poziţia faţă de ea şi, totuşi, când este pus în situaţia să acţioneze efectiv, nu procedează în

concordanţă cu cunoştinţele şi atitudinile pe care le are. Caracterul lui nu este încă suficient de elaborat sub raportul unificării într-un tot a cuvântului cu fapta. El nu şi-a format încă, în suficientă măsură, capacitatea de a-şi proiecta şi planifica faptele, de a le aprecia corespunzător, de a coraporta analitic faptele cu cerinţele sociale.

Educatorul trebuie să cunoască diversitatea caracterelor copiilor, observând atent, meticulos — la clasă şi în afara clasei (în recreaţie, în timpul jocului, acasă) — faptele copilului nu atât latura exterioară a faptei (ce anume a făcut copilul: a rupt cartea unui coleg, a spart un geam, a răspuns necuviincios la o întrebare, a venit cu lecţia nefăcută) ci, mai ales, care a fost motivul faptei. În funcţie de aceasta, măsura educativă poate să meargă de la sancţionarea faptei exterioare (prin observaţie, mustrare) până la restructurarea sistemului de relaţii care l-au determinat pe copil să se comporte astfel.

7.2. DEZVOLTAREA ŞI EDUCAREA CONDUITEI SOCIALE LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Personalitatea şcolarului mic se distinge şi prin modul cum se manifestă el în planul relaţiilor cu ceilalţi. Activităţile din grădiniţă au contribuit mult la socializarea copilului, la cultivarea trebuinţei şi plăcerii de a veni în contact cu alţi copii şi de a comunica cu ei. În şcoală, continuă să se dezvolte contactele sociale dintre copii. se amplifică nevoia copilului de a se afla în colectivitate, de a stabili relaţii interpersonale cu cei de o vârstă, de a forma, împreună cu ei, grupuri, echipe, care să se întreacă cu alte echipe.

Interacţionând şi comunicând cu ceilalţi, şcolarul mic ajunge să înţelcagă mai bine decât preşcolarul ce înseamnă cinste, sinceritate, corectitudine, curaj, mândrie, modestie. Creşte indicele de socializare a copilului şi se amplifică şansele de integrare intrând în viaţa socială. Un rol deosebit în procesul integrării elevului din clasele mici în colectivul şcolar revine sistemului de interrelaţionare cu ceilalţi, climatului socio-afectiv care se dezvoltă în cadrul grupului. Înlăuntrul microgrupului şcolar se formează trăsături ale personalităţii, cum sunt: simţul onoarei, al demnităţii personale, onestitatea, simţul adevărului şi al dreptăţii. Cooperarea, întrajutorarea, întrecerea — în general, conduitele interacţionale, cu reflexul lor emoţional, concretizat în emulaţie şi interstimulare — influenţează asupra personalităţii copilului şi activităţii lui. Este ştiut că o funcţionare deficitară a mecanismelor psihosociale se poate traduce într-o serie de fenomene neprielnice integrării socioeducaţionale: relaţii competitive exagerate, relaţii conflictuale, accentuarea disonanţei dintre aprecierea colectivă şi cea individuală. De aici necesitatea cunoaşterii situaţiei reale a climatului psihosocial din grupurile de elevi, în vederea găsirii unor procedee metodice de orientare a evoluţiei grupului şi de corectare a unor abateri de la modelul unei funcţionări optime. Totodată, cunoaşterea dinamicii factorilor psihosociali din microgrupurile educaţionale din clasele primare permite intervenţii constructive în vederea creşterii acţiunii structurante a acestor factori asupra personalităţii şcolarului mic.

Cercetările efectuate cu ajutorul unor instrumente sociometrice şi psihodiagnostice asupra grupurilor din clasele mici au scos în evidenţă, între altele, locul central pe care îl ocupă, ca motiv, în dispozitivul conduitei preferenţiale şi interapreciative a elevilor din clasele mici, randamentul şcolar. Atitudinile interpersonale din aceste grupuri se disting printr-o anumită linearitate şi simplitate, membrii grupului făcând din criteriul reuşitei la învăţătură valoarea cea mai de preţ, în care cred şi căreia tind să-i acorde o semnificaţie universală. Liderul sociometric (persoana cel mai intens preferată) se confundă oarecum cu specialistul tehnic al sarcinii (elevul cel mai bun la învăţătură) şi tot el realizează şi cel mai bun scor la interapreciere, fiind perceput într-o lumină constant favorabilă pe direcţia trăsăturilor psihocomportamentale care facilitează integrarea în grup. Această notă distinctă a profilului personalităţii şcolarului mic poate fi fructificată în cadrul procesului educaţional, în sensul întăririi şi întreţinerii interesului elevului pentru angajarea în fluxul unor prestaţii şcolare elevate.

8. ÎNVĂŢAREA LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

8.1. CARACTERISTICI ALE ÎNVĂŢĂRII LA ŞCOLARUL MIC

Învăţarea este un gen de activitate şi totodată o formă de cultură care solicită intens operările în plan presupus, convenţional, simbolic, bazat pe norme de substituţie şi mediere, de transfer şi transformare, de corespondenţă. Obiectele şi situaţiile reale sunt înlocuite în mare măsură prin semne, reprezentări grafice, simboluri, care, cel puţin în cazul unor obiecte fundamentale — citit-scrisul şi matematica — devin, pentru şcolarul din clasa întâi, materia nemijlocită a percepţiilor şi instrument al demersurilor cognitive. Desprins de cercul mirific, practic-acţional al jocului şi al povestirilor saturate de relaţii şi sensuri emoţionale concrete, copilul se vede deodată proiectat pe orbita construcţiilor formale, abstracte, adesea aride, care îmbracă forma informaţiilor şi a cunoştinţelor ce se transmit cu regularitate prin lecţie şi care apoi trebuie însuşite, reproduse, demonstrate de către copil în faţa învăţătorului care apreciază nivelul performanţei şcolare.

Învăţarea de tip şcolar îşi are rădăcinile în formele de experienţă spontană ale vârstei preşcolare, care se împletesc când cu manipularea obiectelor, când cu jocul, când cu unele forme elementare de muncă.

Deşi se implică şi se întrepătrund, situându-se într-o ordine de succesiune genetică, jocul şi învăţarea, privite ca forme de activitate distincte ale conduitei infantile, se află în raporturi antinomice: primul — o activitate liberă, spontană, bazată pe comunicarea nemijlocită şi pe simpatie interpersonală, pe "jocul" dispersional al atenţiei, care admite migrarea rapidă de la o secvenţă la alta a activităţii realizându-se un aport de noutate, creativitate şi autodirijare ce nu lasă loc instalării oboselii şi plictiselii ; cea de a doua — o activitate obligatorie, cu program stabilit şi cu efort dozat, cu operaţii frecvent repetitive şi cu prestaţii măsurate prin raportarea la etalon (note), asistată de un adult care intervine, supraveghează, observă. Ceea ce determină a nu mai fi surprinzător să constatăm că, deşi a năzuit cu ardoare spre învăţătură, şcolarul din clasa întâi poate să aibă reacţii negative, de insatisfacţie şi respingere faţă de noua lui ocupaţie.

Cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai mare rolul, în învăţare şi cunoaştere, al proceselor senzoriale şi al acţiunilor practice.

În cadrul grădiniţei, copiii, chiar şi cei din grupa mică, pot fi incluşi în sistemul unor activităţi instructive obligatorii, cu o durată nu prea mare (10—15 minute). Cu toate acestea, numai devenind şcolari ei au prilejul să participe sistematic la activitatea de învăţare ca activitate dominantă, care, prin conţinutul, durata şi semnificaţia sa, restructurează poziţia morală şi conduita individuală a copilului.

Structural, învăţarea se compune dintr-o serie de situaţii şi de sarcini de învăţare, care, pentru şcolarii mici, reclamă efectuarea unor acţiuni ce vor răspunde unor sarcini practice concrete. Astfel, învăţarea scrisului răspunde necesităţii exprimării corecte din punct de vedere ortografic; însuşirea cititului îi dezvoltă vorbirea şi-l pregăteşte pentru activitatea de lectură; rezolvarea sarcinilor de matematică răspunde necesităţii de a ţine evidenţa, în practică, a unor cheltuieli; însuşirea gramaticii — necesităţii folosirii corecte a cuvintelor în exprimarea orală şi scrisă; **însuşirea cunoştinţelor despre natură — necesităţii de a şti să observe plante şi animale; învăţarea primelor noţiuni de geografie — necesităţii de a se orienta corect în spaţiul mediului apropiat şi îndepărtat; începerea învăţării istoriei — necesităţii informării asupra dimensiunii temporare. Învăţarea şcolară** încă din primele clase îl pune pe copil în situaţia de a căuta procedee rezolutive generale, comune, pentru o întreagă categorie de sarcini concrete, practice. Ea porneşte de la practică, de la viaţă, ajunge la noţiuni şi cunoştinţe generale, care vor pregăti contactele ulterioare ale copilului cu alte sarcini practice, din ce în ce mai complexe.

Învăţarea la vârsta şcolară mică se mai distinge şi prin aceea că, spre deosebire de etapele precedente, ea se desfăşoară acum pe baza unor acţiuni meticulos segmentate şi riguros înlănţuite. Aceste acţiuni pornesc de la contactul şcolarului cu obiectul. Şcolarul mic se familiarizează cu faptul că aceste acţiuni pot să dispună de conţinuturi foarte diferite, în funcţie de specificul disciplinelor de învăţământ, că unele pot să aibă o aplicabilitate foarte largă, la mai multe categorii de obiecte, la mai multe grupe de noţiuni, altele o sferă mai restrânsă.

Învăţarea la vârsta şcolară mică se distinge, de asemenea, prin aceea că îl pune pe copil în faţa necesităţii unor acţiuni de control, de confruntare şi comparare a rezultatelor obţinute cu modelele corecte. Pe baza concordanţei sau neconcordanţei rezultatelor cu modelele, cu cerinţele situaţiei de învăţare, devine posibilă o anumită apreciere, sancţionare pozitivă sau negativă a conduitei de învăţare.

Învăţarea la vârsta şcolară mică restructurează gândirea infantilă în numeroase puncte şi-i modifică aspectul, lărgind sistemul structurilor ei cognitive. Cum se vede din paragrafele următoare, cunoştinţele şi priceperile deja însuşite se adâncesc, devin mai sistematice, se consolidează structurile noţionale şi schemele logice, creându-se premisa dobândirii a noi abilităţi, priceperi şi capacităţi, care depăşesc limitele a ceea ce oferă nemijlocit situaţiile de învăţare momentane. Se produce o generalizare crescândă a activităţii de gândire, căpătând un puternic impuls înclinaţia elevului către abordarea reflexivă a propriei activităţi mintale. Învăţarea pune în mişcare traseele interne ale dezvoltării, o propulsează spre noi stadii, introduce în ea mutaţii, făcând să crească nivelul vârstei mentale a copilului şi, o dată cu aceasta, şi posibilitatea lui de a realiza noi acumulări în ordinea însuşirii cunoştinţelor ce i se predau.

Desigur, toate aceste achiziţii, bazate pe transferuri, treceri, extinderi, aplicări, conştientizări, care prefigurează o învăţare autonomă, creatoare, nu se realizează în limitele unui singur an şcolar. Ele comportă, uneori, parcurgerea multor ani de şcolaritate, instalarea, mai devreme sau mai târziu, a indicatorului autonomiei creatoare în învăţare depinzând, în mare măsură, cum va rezulta din tratările ulterioare, de componentele modelului de instruire: cunatumul sprijinului pe care educatorul îl acordă fiecărui copil, metodologia introducerii elevului în sarcina de învăţare, practicarea unei instruiri problematizate, euristice etc.

8.2. CITIT-SCRISUL ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂŢARE ŞI IMPLICAŢIILE LUI PSIHOPEDAGOGICE

Literele, cuvintele, propoziţiile nu sunt decât un univers de convenţii, care trebuie studiate şi însuşite ca atare, ca forme "stilizate", detaşate de conţinuturile pe care le servesc şi plasate, *ele*, în prim-planul atenţiei şi conştiinţei şcolarului mic. Programa predării citit-scrisului prevede accesul gradat al şcolarului la aceste forme şi, înainte de a ajunge la literă sau la cuvânt, copilul străbate o fază de lucru având ca obiectiv formarea unor abilităţi senzoriomotorii, deprinderea copilului cu tehnica trasării unor grupe de linii (bice, cârcei, cârlige, zale, bastonaşe, ovale sau semiovale, cruciuliţe şi puncte). Toate aceste elemente simple, care se vor găsi în componenţa unor configuraţii mai complexe — literele şi cuvintele — sunt şi ele tot semne, mai abstracte şi poate mai lipsite de sens, în ochii copilului, decât înseşi literele şi cuvintele. Sarcina de a le scrie, care trebuie să răspundă anumitor parametri de corectitudine privind forma, mărimea, grosimea, înclinarea poziţiei — toate raportate la structura spaţiului grafic al caietului — poate să pară şcolarului din clasa întâi sâcâitoare, anevoioasă, puţin atrăgătoare. Gradul de dificultate perceput şi de neatractivitate poate să crească şi mai mult dacă învăţătorul va pune accentul, îndeosebi, pe sancţionarea rezultatului de învăţare şi nu pe iniţierea elevului în "tainele" procesului, care duce la rezultatul corect.

Observarea activităţii de scriere a micului şcolar ne arată că problema fundamentală care se pune în legătură cu aceasta este orientarea adecvată în spaţiul grafic al caietului şi în elementele literei. Elevul poate să aibă la dispoziţie modelul scrierii corecte pe caiet, la tablă, în manual, poate să dispună de un antrenament anterior în scrierea unor elemente separate ale literei, poate să beneficieze de îndrumările învăţătorului şi, totuşi, să nu realizeze o suprapunere a performanţei sale de scriere cu modelul ideal, conform parametrilor exactităţii, mărimii, încadrării în spaţiu, a fineţei şi eleganţei, esteticii. Şi aceasta nu din cauză că, aşa cum crede uneori învăţătorul, copilul n-a exersat suficient. El nu se pricepe încă să se conducă după model — nu recurge la model, nu-l examinează suficient, nu-l face funcţional, nu-l include în actul lui de scriere — practicând o raportare la model global, sincretică: îl priveşte o dată sau de două ori, apoi îl ignoră, lucrând independent de model. Practic, acţiunea lui de scriere nu se orientează după model. Cauza? Absenţa actelor motorii în desfăşurare, privind caracteristicile esenţiale, particularităţile şi dificultăţile de realizare ale modelului; modul în care poate fi obţinut prin propria scriere, deci, cum poate fi preluat, asimilat, învăţat. Obiectul

instruirii — executarea corectă a literei — nu coincide cu ceea ce ar trebui să conteze ca obiect al atenţiei şi conştiinţei elevului; nu atât deprinderea de scriere, cât strategia raportării la model şi a decodificării secretelor lui de construcţie (a sesiza de unde porneşte corpul literei, cum se arcuieşte, cum se înscrie — ca volum, distanţă, mărime — în spaţiul grafic al caietului), *priceperea* de a percepe modelul (regularitatea, intervalele) şi de a *include* datele percepţiei modelului — cu rol corector, orientativ, diriguitor — în dinamica actului motor propriu-zis. Acest lucru trebuie să înveţe copilul, *autoreglarea actului motoriu,* cunoscut fiind că performanţa de învăţare a scrierii corecte — care coincide cu formarea deprinderii motorii de scris — este rezultanta conlucrării a trei factori psihici: imaginea (modelului), cuvântul (indicaţiile date cu privire la reproducerea modelului), acţiunea practică a copilului (de redare, pentru sine, a modelului). Pentru a-şi îndeplini rolul esenţial, de instrument care leagă imaginea de cuvânt şi organizează acţiunea în raport cu cerinţele situaţiei, indicaţia verbală trebuie să fie concretă, funcţională, descriind însuşi procesul obţinerii rezultatului — *scrierea corectă a literelor* — care este un alt nivel de realitate, diferit de achiziţiile legate de învăţarea scrierii fragmentare a elementelor literei: zale, cârlige, ovale, bastonaşe.

Confruntându-se cu materia cuvântului, pentru a învăţa să-l scrie şi să-l citească, copilul trebuie să fie atent la mai multe lucruri: la cuvântul întreg (ca să ştie ce urmează să facă), la fiecare literă în parte (ca să ştie cum s-o facă şi cum să pronunţe sunetul), la spaţiul grafic (ca să vadă cum continuă, cum trece de la un rând la altul) etc. Se instituie un "du-te vino" continuu între percepţie şi acţiune, între pronunţie şi audiţie, între scriere, vedere şi re-vedere, între modelarea sonoră a literei şi a cuvântului şi modelarea lor grafică, angajând, în ordine neuropsihică, o masă de impulsuri şi conexiuni între centru şi periferie, între motor-senzorial şi reprezentarea în plan ideal, care trebuie să se asocieze şi să funcţioneze în circuit închis-deschis. Pentru a se închega corect, tot acest proces de învăţare, care cere consum energetic, efort, concentrare, dar şi comutativitate în planul atenţiei, trebuie să beneficieze de indici de orientare stabili, esenţiali.

Practica pedagogică arată că şcolarul mic întâmpină dificultăţi, de pildă, în operarea cu semnele de punctuaţie, care, în procesul instruirii, sunt pur şi simplu introduse, folosite (arătate), dar mai puţin explicate în baza unor invarianţi obiectivi. Aşa se întâmplă, de exemplu, în punerea virgulei, pe care elevul fie că o omite, fie că o aşază unde nu trebuie, datorită fluctuaţiei (neregularităţii) criteriului care i se indică cel mai frecvent — pauza de intonaţie a pronunţiei —, criteriu eminamente subiectiv, fluctuant, instabil,care admite mari variaţii individuale, făcând aleatorie încercarea copilului de a trece de la modularea de voce percepută la consemnarea ei prin virgulă.

Dobândirea citit-scrisului de către copil, ca şi dobândirea altor abilităţi iniţiale trebuie văzute nu numai de pe poziţia sarcinilor curente ale instruirii, ci şi din perspectiva destinaţiei lor ulterioare: ce devin, la ce servesc, cum evoluează, cărui sistem de activităţi supraordonate se vor integra. Treptat, scrisul şi cititul se vor automatiza, înlesnind trecerea la alte achiziţii. Trebuind să scrie şi să citească din ce în ce mai mult şi mai repede, scrisul iniţial va sacrifica, inevitabil, câte ceva — şi apoi din ce în ce mai mult — din estetica demersului caligrafic iniţial, iar cititul va **pune din ce în ce mai puţin accentul pe dimensiunea expresiv-intonare externă, interiorizându-se sub forma unor acţiuni mentale specifice, de lectură în gând.**

8.3. SEMNIFICAŢIA PSIHOLOGICĂ A CONTACTULUI ŞCOLARULUI MIC CU NOŢIUNI DE MATEMATICĂ

Contactul cu unele noţiuni matematice are o contribuţie esenţială la statornicirea planului simbolic, abstract — categorial, în evoluţia mentală a şcolarului din clasa întâi, cu condiţia însă ca prin programul de instruire să nu fie întreţinută învăţarea mecanică, neraţională, izolată de dezvoltare.

Pe parcursul unor semnificative unităţi de timp, şcolarii mici sunt antrenaţi în rezolvarea unor sarcini caracterizate prin anumite variante de relaţionare a cunoscutului cu necunoscutul, care, ca structuri matematice, au o schemă logică asemănătoare. Pe fondul unor structuri de bază, poate fi proiectată o infinitate de construcţii operaţionale particulare, variind dimensiunile numerice ale mărimilor şi însuşi numărul mărimilor puse în relaţie. Elevii sunt familiarizaţi cu mişcarea în ordinea crescătoare şi descrescătoare a şirului natural de numere, ca şi cu tehnica primelor două operaţii matematice fundamentale — adunarea şi scăderea — în limitele concentrului 10 şi apoi şi în limitele altor concentre, mergând până la 100; **îşi îmbogăţesc considerabil nomenclatorul noţional. Astfel, află că unele numere se cheamă termeni (sumă, total), altele descăzut, scăzător, rest (diferenţă), fac cunoştinţă** cu termenii de asociativitate şi tranzitivitate, constată şi se conving practic că: pentru a soluţiona ? + b = c, trebuie să scadă, pentru a soluţiona? − b = c, trebuie să adune, pentru a soluţiona a − ? =c, trebuie să scadă. Este un gen de operativitate care cultivă flexibilitatea, concură la automatizare şi creşterea vitezei de lucru şi care, în anumite condiţii, ar putea să stimuleze descoperirea, înţelegerea, judecata, raţionamentul matematic discursiv. Este vorba de o strategie care-l pune pe elev în situaţia de a conştientiza de fiecare dată semnificaţia distinctă a necunoscutei şi de a ajunge la ea prin mecanismul mediator al raţionamentului, care îşi asociază, ca tehnică operaţională, când adunarea, când scăderea. Această strategie are avantajul de a pregăti terenul achiziţionării de către şcolarul mic a capacităţii de a rezolva probleme, învăţându-l să diferenţieze între semantica lui "*ceea ce se dă*" şi a lui "*ceea ce se cere*" din a căror comparare se va extrage informaţia necesară structurării a ceea ce se cheamă "*plan de rezolvare*" a unei probleme.

Unul din riscurile introducerii defectuoase a şcolarului din clasa întâi în cunoştinţele matematice este acela al separării, în timp şi-n spaţiu, a exerciţiului practic de cunoştinţă teoretică generalizatoare (regula, principiul de rezolvare), plasate în actul învăţării ca acte neasociate, ca tipuri de cunoştinţe autonome, succesive, fără a li se crea prilejul de a se fonda una pe alta şi de a se ilustra una prin alta. Drept urmare, practicând o învăţare a matematicii în regimuri disparate, şcolarul mic ajunge, într-un caz, când se ocupă doar cu reluarea, repetarea şi exersarea părţii tehnice a exerciţiilor, la veritabile automatisme, iar în cazul al doilea, când este nevoit să memoreze structurile verbale (propoziţiile) purtătoare ale regulilor predării adunării şi scăderii, ca evenimente diferite, necorelate cu primele, lunecă spre o învăţare intelectualist-reproductivă. Nerealizarea unei legături interne, de continuitate între acţiunea practică şi reflecţia teoretică asupra regulii de a efectua raţional acţiunea generează două evenimente mnezice izolate, care îşi rămân exterioare, nu se caută şi nu se evocă reciproc. Acţiunea practică, neînţeleasă şi neexplorată cognitiv şi structurile verbo-cognitive, nereproduse acţional, conduc la

acelaşi efect: învăţarea mecanică. Formula verbală generalizată a acţiunii matematice nu se suprapune de la sine conţinutului ei practic-operaţional — cum crede uneori învăţătorul — ci numai dacă cele două forme au concrescut genetic, apărând nu ca nişte experienţe de învăţare (cunoaşteri) necorelate, ci ca două faţete, coarticulate, ale aceleiaşi cunoaşteri. Sincronizarea acestor două serii de evenimente se soldează, în plan didactic, cu două categorii de efecte pozitive: aşezarea învăţării matematicii pe temeiul gândirii logice, scurtarea termenelor învăţării şi eliberarea unor rezerve de timp pentru captarea de noi cunoştinţe.

Momentul iniţial al pătrunderii şcolarului mic în relaţiile matematice se izbeşte şi de alte dificultăţi, între care: persistenţa unor orientări ("montaje") fixate eronat – de exemplu, fixarea aperceptivă asupra lui "minus" ca fiind "plus" şi invers, conştientizarea neadecvată a poziţiei operaţiilor matematice, care, pedagogic, trebuie preîntâmpinate şi "demontate"; insuficienta cultivare a sensului matematic al operaţiei de scădere – descăzutul (d) şi scăzătorul (s) – şi a relaţiei dintre ele, în sensul că întotdeauna d>s şi că, deci, nu se poate scădea un număr mai mare dintr-unul mai mic; diferenţierea nesatisfăcătoare, la nivelul sarcinilor-problemă, a planului lui "ce se dă" de planul lui "ce se cere".

La matematică, dar şi la celelalte discipline, prestaţiile şcolarului mic, îndeosebi ale celui din clasa întâi, sunt puternic dependente de model, datorită, mai ales, capacităţii lui reduse de a-şi autodirija disponibilităţile şi procesele psihice, pe o pistă de funcţionare izomorfă cu sistemul aşteptărilor învăţătorului. Incompletitudinea orientării în sistemul de cerinţe al sarcinii înlesneşte apariţia performanţelor aleatoare (când reuşite, când nereuşite), pentru că lasă câmp liber de manifestare unor raportări neunivoce la sarcini care, în reprezentarea învăţătorului, apar ca univoce, tocmai acum, când se pun bazele stilului cognitiv al elevului. De aici importanţa deosebită a principiului pedagogic de a ne raporta la prestaţiile matematice ale micului şcolar nu doar ca la nişte rezultate finite, ci ca la nişte procese susceptibile a fi optimizate pe însuşi parcursul lor, pentru a le sprijini să se convertească în rezultatele dorite. Pentru aceasta este necesar ca în structura comportamentului didactic să precumpănească sugestiile, explicaţiile, lămuririle, sprijinul, îndrumarea, încurajarea, incitarea, consilierea individualizată în raport cu munca independentă de acasă şi cu sarcinile de control frontal.

8.4. DINAMICA PROCESELOR DE ÎNVĂŢARE PE PARCURSUL MICII ŞCOLARITĂŢI

Clasele a doua — a patra deschid în faţa copilului un nou câmp de situaţii de învăţare. Se produce un proces de îmbogăţire şi diversificare a învăţării, sub impactul unor discipline de învăţământ mai numeroase decât cele din clasa întâi şi cu un indice de distinctivitate sporit. Domenii ale actului de învăţare, care în clasa întâi erau contopite sincretic, în citire şi scriere, devin, în clasa a doua, "compunere", "lectură", "caligrafie", "cunoştinţe despre natură", segmente specializate ale învăţării şi evaluării. Ceea ce în clasa întâi era, la un moment dat, doar proiect, prefigurare, posibilitate, "zonă a dezvoltării proxime", ca să folosim expresia lui L. S. Vîgotski, devine, în clasa a doua, prin "migrarea" unor funcţii şi capacităţi din sfera

posibilităţii în cea a realităţii, nivel al dezvoltării actuale, apărut ca rezultat al sprijinului acordat copilului de către adult şi al efortului propriu al elevului de a rezolva sarcinile care i se propun. Exersate cu acţiuni eficiente în colaborare cu învăţătorul şi cu alţi adulţi, în clasa întâi, cunoştinţele însuşite devin priceperi şi deprinderi, formând, împreună cu ele, ţelurile nemijlocite ale întregului învăţământ primar: apropierea acelui summum de abilităţi iniţiale, a acelor instrumente şi mijloace ale culturii – cititul, scrisul, număratul, socotitul, desenul – ce vor servi ulterior ca elemente de fundaţie, mediind accesul la noi achiziţii – funcţiile, procesele şi capacităţile psihice superioare (memorie, atenţie, abstractizare, comparaţie, discriminare), ca produse secundare şi din ce în ce mai indirecte ale învăţării.

Pe măsură ce instruirea şi învăţarea se mişcă de la praguri inferioare către praguri superioare, creşte dificultatea pentru elev de a rezolva noile sarcini, iar aceasta face să crească şi nivelul de vârstă mentală căruia îi corespunde fiecare nouă sarcină. Complexităţii crescânde a solicitărilor îi corespunde o modificare a nivelului structurii şi naturii indicilor de apreciere a maturizării intelectuale a copilului, ceea ce atrage după sine necesitatea restructurării a înseşi relaţiilor de interacţiune dintre învăţător şi elev, în sensul creării condiţiilor favorabile instalării noului nivel de vârstă mentală. Obiectiv, gradul de dificultate al sarcinii se exprimă în amplificarea conţinutului şi complexităţii ei structurale, care, însă, nu sunt nişte mărimi absolute, acţiunea lor fiind mediată şi ponderată prin intervenţia unor factori subiectivi, în speţă, a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor şi capacităţilor deja existente la elev. Acestea fac să coboare sau să urce gradul de dificultate perceput al sarcinii, una şi aceeaşi sarcină putând să pară unor elevi diferiţi mai uşoară sau mai dificilă, sau, fapt şi mai paradoxal, sarcina mai complexă să pară mai uşoară, iar cea mai puţin complexă să pară mai grea, în funcţie de conţinutul şi calitatea achiziţiilor precedente.

Dacă ne reprezentăm instruirea şi învăţarea ca o totalitate ordonată de sarcini, cu dificultăţi ce cresc progresiv, atunci trebuie admis că fiecare nouă sarcină, cu dificultatea ce-i este inerentă, necesită, pentru a fi rezolvată, abilităţi tot mai complexe. Ceea ce face ca în raport cu gradul de dificultate nou apărut abilităţile deja existente să pară tot mai puţin "mature". Imaginea despre starea aceasta dinamică a dezvoltării, pe care o descoperim servindu-ne de "grila" de interpretare pe care ne-o furnizează analiza învăţării, se răsfrânge, prin consecinţele ei, asupra instruirii, în al cărei plan se va resimţi nevoia unor măsuri de sporire atât a volumului sprijinului ce va trebui să fie acordat, cât şi a procesului de activizare propriu al elevului, pentru a se confrunta cu succes cu fiecare nouă sarcină care urmează.

8.4.1. **Acumulările elevului din clasa a doua.** Cum ni se înfăţişează acumulările elevului, văzute prin prisma acestui model de coarticulare a evenimentelor instruirii cu evenimentele învăţării şi dezvoltării?

După străbaterea cărţii de început, abecedarul, elevii fac cunoştinţă, într-a doua cu un manual de limba română de aproape două ori mai voluminos, care introduce o dimensiune aplicativă ce conţine o multitudine de sarcini de învăţare. Elevii trebuie să ştie acum nu numai să citească texte, dar şi să redea textul, să repovestească, să memoreze şi să reproducă poezii oral sau scris, să facă dictări şi autodictări, să extragă idei principale, să repereze ortogramele şi să le explice. Exerciţiile aplicative invită elevul să practice observaţii şi să reflecteze asupra unor sarcini noi: structurarea, exprimarea, scrierea, definirea propoziţiei şi a textului ca

set de propoziţii legate între ele prin înţeles, identificarea, memorarea, exemplificarea situaţiilor ce reclamă utilizarea diferenţiată a variatelor semne de punctuaţie. La acestea se adaugă numeroase alte sarcini aplicative: alcătuirea unei compuneri prin ridicarea de la o imagine, de la un cuvânt, de la o expresie, de la un plan de idei sau de la o temă oarecare, către structurarea unui set de propoziţii legate prin înţeles; a citi pentru a reţine, a memora, a copia, a repovesti.

Dacă în clasa întâi copiii au trecut de la parte la întreg învăţând să opereze, pur şi simplu, cu sunete şi litere, cu propoziţii, cuvinte şi texte, fără preocuparea unei explicitări cu conştientizări desfăşurate, în clasa a doua este încurajată tendinţa de a reveni asupra lor cu explicaţii şi aplicaţii menite să impună în mod special atenţiei elevului anumite caracteristici ale fenomenelor de limbă, printr-un demers de abstractizare şi conştientizare analitică, mergând de la întreg (textul, propoziţiile) la parte (sunetul, litera). Două laturi sunt avute în vedere: cultivarea înclinaţiei de a analiza faptele de limbă şi de a reflecta asupra lor, ceea ce poate fi o premisă pentru contactul cu alt nivel de abstracţie, inerent construcţiilor gramaticale din clasele următoare; exersarea, repetarea, antrenarea componentei efectorii a acţiunii de învăţare a limbii, ceea ce, de asemenea, poate fi o premisă a automatizărilor pe care se sprijină operaţiile cu materialul limbii în clasele următoare. Evident, capacitatea elevului din clasa a doua, de a face faţă acestei mulţimi de sarcini depinde de modul cum a fost pregătit terenul în clasa întâi, proces în care rolul determinant revine ***metodologiei prezentării sarcinii în faţa elevului şi modalităţii de introducere a lui în sarcină, care este un indicator al prezenţei sau absenţei aptitudinii psihodidactice a învăţătorului.*** De aceasta depinde, dacă elevii reuşesc sau nu să memoreze o poezie, să realizeze o dictare potrivit cerinţelor, să răspundă adecvat la întrebări, să extragă ideile principale dintr-un text, să compună sau să redea creator un text. Orientarea defectuoasă în sarcină poate să blocheze potenţialul creator al elevului. Aşa se întâmplă, de pildă, când învăţătorul furnizează elevului un plan orientativ, pentru compunere, alcătuit din întrebări structurate foarte decis, prea riguros, care, psihologic, **îi pot induce o orientare noncreativă, concepând compunerea, ca o înlănţuire de răspunsuri la întrebări-răspunsuri logice, ordonate (fără cusur din** punctul de vedere al acurateţei încadrării în "norma întrebării"), dar liniare, unidirecţionale, plate din punctul de vedere al creativităţii. Stimulative pentru creativitate pot fi, construirea de propoziţii sau mici compuneri pornind de la imagini, care solicită şi formează capacitatea de a depăşi concretul imediat, de a inventa treceri şi de a descoperi legături de sens între obiectele percepţiei sau, pe baza depistării sensului unor cuvinte sau expresii literare din text, să alcătuiască, de asemenea, propoziţii noi.

Pentru procesul instructiv-educativ, problema care se pune, acum, este aceea a criteriilor de determinare a *complexităţii psihologice reale* a unei sarcini, a potenţialului ei stimulativ pentru dezvoltare, a relevanţei ei pentru ceea ce pot elevii – la un moment dat şi în perspectivă singuri – de aşa manieră încât, cu fiecare nouă acumulare pe care o fac, să devină independenţi, cu autonomie şi creativitate. Cu cât se accentuează mai mult ponderea sarcinilor – de citire, povestire, lectură, compunere – **cu atât creşte şi importanţa psihologică a metodologiei, din punct de vedere psihologic, în vederea introducerii elevului în realizarea sarcinilor ce se cer. Independenţa şi creativitatea în învăţare se câştigă şi se consolidează pe etape. Vom distinge mai întâi o fază de autonomie exterioară, încă superficială, când elevul este**

capabil să lucreze acasă asupra sarcinii, în absenţa învăţătorului, dar continuând, de fapt, să se conducă după modelul arătat în lecţii, o independenţă ce conţine încă momentul colaborării cu învăţătorul. Vom distinge apoi o fază de autonomie internă autentică, din ce în ce mai profundă, caracterizată prin detaşarea treptată a elevului de modelul extern şi prin conturarea capacităţii lui de a face şi ceva ce, în general, până atunci n-a făcut. Pe această treaptă, care se poate contura încă din clasa a doua, învăţarea, ghidată de instruire, începe să ofere minţii copilului ceva mai mult decât ceea ce este conţinut în rezultatele ei nemijlocite, un gen de efecte secundare – capacitatea abstracţiei, a generalizării, a comparaţiei, a discriminărilor şi reconstrucţiilor de fineţe, a memorării logice.

Numeroase dezvoltări şi un caracter inedit prezintă tabloul învăţării *matematicii* de-a lungul micii şcolarităţi.

În clasa a doua, se lărgeşte repertoriul adunării şi scăderii până la o sută şi pătrund în fluxul operaţiilor matematice înmulţirea şi împărţirea. Elevii fac cunoştinţă cu noţiuni de geometrie incipiente şi capătă cunoştinţe mai ample despre unităţile de măsură. Restructurarea relaţiilor dintre ponderile acordate transpunerii informaţiei în coduri intuitive, verbale, acţionale induce anumite raporturi între empiric şi ştiinţific, între exemplul concret şi modelul abstract, între rezolutivitate şi reflecţie, ca momente ale însuşirii cunoştinţelor de matematică. Dacă modelul de învăţare a matematicii din clasa întâi rămâne unul cu precădere intuitiv, empiric – o învăţare *pe văzute* (la nivel de imagine) *pe arătate* (prin demonstraţie) şi *pe încercate* (prin exerciţii şi antrenament) – în care relaţiile matematice nu sunt disociate de relaţiile dintre reprezentările lucrurilor, matematica din clasa a doua reduce simţitor intuitivul, îl simplifică şi, către sfârşit, chiar îl elimină. Ea conţine nu numai informaţie mai multă, ci şi mai multă metodă, sau, mai precis, pe lângă noile asociaţii, relaţii şi operaţii matematice, ea conţine şi elemente de metodă, încurajând învăţarea matematicii bazată pe întemeiere logică şi pe structuri conceptualizate. Cu toate acestea, elevii din clasa a doua resimt ca un handicap modul relativ brusc în care este retrasă, din paginile manualului, lumea intuitivului, a imaginii concrete. Această reacţie de frustrare a copilului, care arată că acesta nu se poate dispensa încă de intuitivul autentic pentru a trece la forma lui sublimată, se explică nu prin repulsie faţă de abstractul matematic şi nici prin incapacitatea şcolarului mic de a şi-l apropia, ci prin faptul că intuitivul din clasa întâi nu şi-a jucat încă până la capăt rolul în procesul propulsării gândirii matematice a elevului către planul abstract. De asemenea, abilităţile iniţiale, câştigate în contextul învăţării perceptiv-sezoriale şi prin imitaţie, n-au fost programate să evolueze ca achiziţii susceptibile să medieze alte achiziţii şi să li se integreze organic.

Matematica din clasa a doua, prin noul tip de explicaţie pe care îl propune din loc în loc, înseamnă, cum am mai spus, un pas înainte, însă, din păcate, preocuparea pentru metodă, ca principal factor al creării accesului elevului la gândirea matematică, este doar un început, pentru că şi acum, ceea ce predomină nu este oferta de explicaţii, generalizări, reflecţii, îndrumări metodice şi strategii de abordare a sarcinilor, îndeosebi a celor cu aspect de problemă, ci tot exerciţiul, aplicaţia, ceea ce va duce la un efort de consolidare a deprinderii de calcul, înaintea judecăţii matematice.

Probleme psihologice deosebite se ridică nu numai înlegătură cu proiectarea şi programarea conţinuturilor matematicii, ci şi în legătură cu procesul însuşirii lor de

către şcolarul mic. Rezolvând probleme, elevii şi-au însuşit, în clasa întâi, schema operaţională generală, având ca momente de lucru: "se cunoaşte", "se cere", "plan şi dezvoltare", "răspuns", "formulă numerică" – schemă aplicabilă oricărui text matematic. Mai trebuie menţinută cerinţa de a apela la această schemă, ca suport extern, desfăşurat al rezolutivităţii matematice în clasele următoare? Da, în cazul în care observăm că elevul simte încă nevoia să recurgă la ea. Nu, dacă ne dăm seama că şi-a jucat rolul ca modalitate efectivă de lucru, resorbindu-se, prin interiorizare, în construcţia acţiunii de învăţare. Practic, se întâmplă frecvent cu învăţătorul, neintuind stadiul noilor posibilităţi în care a intrat elevul, să continue a formula vechea cerinţă – ca elevul să efectueze acţiunea în formă materializată – sau chiar să încarce planul operaţional cu noi rubrici, ceea ce poate să genereze *conflictualitate psihopedagogică*. Schelăria externă a acţiunii, complicată prea mult, se preface din sprijin în obstacol în calea învăţării eficiente, pentru că răpeşte timp, oboseşte, devine, datorită repetitivului, sursă de erori, care pot fi taxate ca deficituri în însuşirea matematicii, când, de fapt, ele se nasc din cantonarea atenţiei în câmpul unei solicitări ce evoluează după modelul recapitulării prelungite. Aşadar, o cerinţă care, în clasa întâi a funcţionat uniform şi omogen pentru toţi copiii – marcarea desfăşurată a paşilor spre soluţionarea problemei – poate fi investită, în clasele următoare, cu atributul individualizării, „activând-o" diferenţiat de la elev la elev.

La nivelul problemelor de matematică, de cele mai multe ori, nu există o coincidenţă între direcţia de curgere a textului şi drumul spre soluţie. Ceea ce îşi pune amprenta asupra arhitectonicii actului de învăţare, făcând ca substructura lui orientativă (judecata) şi cea executivă (efectuarea, exerciţiul) să vină una spre alta din sensuri diferite. Este acesta un specific al accesului elevului la *raţionamentul matematic,* care implică mişcarea reconstructivă şi reversibilă, drumul invers, ocolit.

Faptul că elevilor li se propune ca o mărime, dată în termeni geometrici, să fie redescoperită şi transpusă în termeni aritmetici şi viceversa face ca în însuşirea matematicii să intervină o conlucrare între cele două modalităţi operaţionale. Acţiuni matematice distincte se asociază, se cuplează, fiecare îndeplinind, pe rând, rolul de acţiune principală, orientativă (prin care se rezolvă propriu-zis sarcina) şi de acţiune subsumată, secundară, de control şi verificare a justeţei primei acţiuni. Punerea elevilor în situaţia de a descoperi raporturile de sprijin reciproc dintre componentele acţiunii matematice, efectul de confirmare a uneia prin cealaltă, posibilitatea trecerii dintr-un limbaj matematic în altul, şi dintr-o modalitate de lucru în alta, în procesul manipulării aceloraşi mărimi, *cultivă reversibilitatea* psihologică, flexibilitatea mentală, activismul, operarea matematică în câmp lărgit, şi-i motivează intrinsec pe elevi pentru învăţarea matematicii.

Introducerea, în circuitul învăţării matematicii din clasa a doua, a cunoştinţelor despre operaţiile de înmulţire şi împărţire face să crească indicele de combinaţie a variantelor posibile de structurare a unor date, căutarea, intuirea, asocierea şi exprimarea creatoare dobândind un spaţiu amplu de manifestare. Dezvoltând elevului acest constructivism arborescent al abstracţiilor, învăţarea înmulţirii şi împărţirii furnizează elevului din clasa a doua ceva mai mult decât informaţiile nemijlocite despre aceste două operaţii şi anume un gen de înţelegere mai generală a logicii organizării conţinuturilor şi operaţiilor matematice, făcând să sporească acumulările ce duc la maturizarea şi dezvoltarea inteligenţei lui şcolare, ceea ce se poate aprecia după gradul de creştere a competenţei *cognitive* a elevului pentru sarcini

matematice cu structuri din ce în ce mai complexe. Iar indicatorul acestei competenţe îl va constitui măsura în care la elev s-a format capacitatea de a soluţiona nu doar sarcini ce presupun utilizarea imediată a cunoştinţelor prilejuite de învăţarea actuală a fiecăreia din cele două sau din cele patru operaţii matematice, luate separat, ci, mai ales, sarcini în cadrul cărora operaţiile interferează, se combină, intervin sincronic.

Formarea, la micul şcolar, a capacităţii matematice combinatorii, pluri şi intraoperaţionale, presupune ca mersul înainte, spre învăţarea unei noi operaţii să fie însoţit de o mişcare simetrică spre înapoi, de reconsiderare şi resemnificare a operaţiilor deja învăţate în clasa întâi. Este o legitate faptul că orice nouă cunoştinţă intră în conexiune şi în interacţiune cu cele însuşite anterior şi incită la revizuirea lor. Didactic, se poate acţiona astfel încât să se creeze o influenţă retroactivă favorabilă a noilor cunoştinţe (de exemplu a celor despre înmulţire şi împărţire), asupra vechilor cunoştinţe (a celor despre adunare şi scădere), cele noi devenind prilej de reflecţie asupra celor vechi, care vor parcurge un proces de reaşezare în mintea elevului.

Capacitatea elevului de a intui el însuşi, dincolo de ţesătura textului problemei, tipul de abordare operaţională adecvat problemei, ordinea de intrare "în scenă" a operaţiilor şi alternanţa lor specifică poate fi socotită un indicator al eficienţei contribuţiei instruirii, prin învăţare, la dezvoltarea mentală a copilului. Formarea ei depinde de măsura în care, pe parcursul micii şcolarităţi, se produc mutaţii din sfera învăţării actuale, dimensionate prin model, în sfera autonomiei creatoare nelimitate. Şi aceste mutaţii survin când învăţarea oferă ceva mai mult (strategii) elevului decât ceea ce dă ea nemijlocit (cunoştinţe actuale). Consecutiv, creşte volumul extrapolării autonome creatoare a abilităţilor şi priceperilor însuşite de elev în condiţii de colaborare cu instructorul, şi o dată cu aceasta, se modifică şi coordonatele între care se pot înscrie volumul şi amploarea asistenţei (sprijinului, consilierii) din afară, pe care o comportă, în continuare, învăţarea matematicii, când elevul s-a înălţat pe treapta unor noi posibilităţi de a se raporta la sarcini.

Contactul, încă de la clasa a doua, cu o serie de *cunoştinţe despre natură* – despre animale şi plante – chiar dacă acestea nu se constituie încă în corpul unei discipline aparte, poate să introducă ordine în cunoştinţele empirice ale copiilor, facilitându-le accesul la una din operaţiile fundamentale implicate în descoperirea şi vehicularea cunoştinţelor despre regnul viu, *clasificarea.* Aceasta, la rândul ei, va furniza premisa trecerii ulterioare la strategia asimilării noţiunilor de biologie – studiul comparativ al organismelor. Cu condiţia, însă, de a diminua mulţimea detaliilor privind înfăţişarea statică, exterioară a corpului animalului sau plantei şi a reducerii frecvenţei intervenţiei notelor empirice, a descriptivismului morfologic, sub presiunea cărora schemele logice se estompează. Unui volum de informaţii din ce în ce mai mare şi structurat aditiv, elevul nu-i poate răspunde decât printr-un efort crescător de memorare mecanică, directă, care, cu timpul, va fi inevitabil marcată de pierderi semnificative de informaţii, prin uitare. Tabloul actului de învăţare şi al atitudinii faţă de cunoştinţele despre natură ar putea fi altul dacă imaginea despre însuşirile structural-morfologice ale corpului viu ar apărea, încă de la început, ca efect al introducerii, fie şi sumare, a elevului în cunoaşterea relaţiilor dinamice de interdependenţă dintre organisme şi mediu.

8.4.2. **Conţinutul şi modalităţile de învăţare în clasa a treia.** Sub presiunea amplificării volumului informaţional, procesul multiplicării disciplinelor şcolare din clasa a treia face necesar, cum se întâmplă în cazul limbii române, deschiderea de noi "şantiere" de lucru, de exemplu, cel al gramaticii, al compunerii, ca discipline noi, prevăzute cu manuale distincte. Din nucleele de cunoştinţe despre: sol, plante, animale, reliefuri, aşezări geografice – presărate în cartea de citire din clasa a doua–, **se detaşează acum domenii de cunoaştere relativ de sine stătătoare (geografia, cunoştinţele despre natură – redate, de asemenea, în manuale distincte).**

Cucerirea progresivă a spaţiului „ştiinţific" se petrece sub influenţa mai multor structuranţi ai experienţei cognitive empirice a copilului. Gramatica organizează şi normează structurile vorbirii şi ale comunicării scrise, oferind definiţii, construcţii, modele de comunicare ce relevă o faţetă sau alta a abstracţiei gramaticale. Compunerea oferă tipologii şi strategii (scheme, planuri, secvenţe, modele) de valorificare şi punere în scenă a materialului cognitiv absorbit de elev din lecturi sau direct din viaţă. Geografia penetrează experienţa perceptivă a orientării în spaţiu, o conceptualizează, îşi furnizează repere, criterii, invarianţi (Nord, Sud, Est, Vest, orizont, formă de relief) şi instrumente (busola, planul, harta). Noţiunile de geometrie (unghiul, triunghiul, patrulaterul, paralelogramul) – mai extinse decât cele din clasa a doua – introduc elevul în sfera formelor spaţiale generalizate. Creşte **indicele de reconsiderare, pe baze ştiinţifice, a datelor nemijlocit-senzoriale. Se lărgeşte aria experienţei supuse reflecţiei conştiente prin utilizarea unor instrumente speciale ale învăţării, cum este, de pildă, căutarea invariantului gramatical, la limba română şi a tipului de problemă, la matematică.**

Încă din clasa a treia, se poate organiza convergenţa contribuţiei a două sau mai multe discipline de învăţământ (de exemplu, a matematicii, geografiei, cunoştinţelor despre natură) la formarea suportului unora şi aceloraşi capacităţi, de exemplu, a structurilor cognitive implicate în achiziţionarea cunoştinţelor despre spaţiu. Şi viceversa: una şi aceeaşi caracteristică mentală (de exemplu: abilitatea generalizării, a ridicării de la concret la abstract, inducţia, deducţia, constructivismul logic, reversibilitatea), câştigată de elev în planul dezvoltării, poate fi utilizată pentru a susţine demersul de asimilare a unor diferite obiecte de învăţământ: matematica, gramatica, cunoştinţele despre natură.

Extinderea câmpului învăţării, prin creşterea numărului disciplinelor de învăţământ distincte, face ca elevul să fie solicitat pe mai multe direcţii, ceea ce poate să antreneze o creştere a probabilităţii dispersiei atenţiei, a interesului şi a efortului elevului şi o descreştere a posibilităţii de a face faţă, la fel de bine, tuturor solicitărilor. Ca urmare, câştigă în importanţă modul de a învăţa, abilitatea de a ordona şi a coordona informaţiile, capacitatea de a opera cu esenţialul în contexte epistemice diferite, strategiile suple, flexibile, raţionale, bazate pe găsirea unor formule economicoase de lucru şi pe utilizarea inteligentă a ştiutului pentru aflarea neştiutului.

Învăţarea se distanţează tot mai mult pe punctul unic de plecare, caracteristic pentru clasa întâi, pentru a evidenţia mai ales, deosebirile dintre conţinuturi. Cum va reacţiona elevul la acest fenomen? Se vor contura începuturi de specializare preferenţială şi aptitudinală? Disciplinele de învăţământ vor începe să devină relevante şi discriminante în raport cu potenţialuri de prestaţie diferenţiate, neomogene? Este posibil ca, începând cu clasa a treia şi până la sfârşitul claselor primare,

să putem urmări, ca într-un experiment natural, eşalonat în timp, cât de pregătit devine copilul pentru ca, după cei patru ani de şcoală, să poată fi preluat şi condus mai departe, de către cadre didactice specializate, pentru fiecare disciplină de învăţământ.

Un intens teren de încercare, dezvoltare, afirmare şi îmbogăţire a potenţelor cognitive şi creatoare ale elevului din clasa a treia îl oferă *limba română,* cu subdiviziunile ei: citirea, lectura, compunerea, gramatica, dezvoltarea vorbirii. Textele propuse ca lecţie *de citire* sunt urmate de un bogat aparat aplicativ-acţional, alcătuit din exerciţii, teme, observaţii, întrebări. Lista de achiziţii probabile pe care le prefigurează contactul cu textele şi cu aplicaţiile cuprinde itemi caracteristici pentru învăţarea intelectuală, senzoriomotorie, afectivă, morală şi socială. Totuşi, elementele care beneficiază de cel mai mare cuantum de asigurări de suporturi şi întăriri instrucţionale sunt procesele mnezice şi capacitatea discriminativ-analitic-discursivă. Predominanţa sarcinilor analitice, de fragmentare, decupare, separare, extragere – a fragmentelor din text, a expresiilor din fragmente, a unor cuvinte din expresii, a ideilor din texte sau fragmente – încurajează spiritul disociativ al elevului. De aceea, procedeul, utilizat cu măsură, cu prudenţă, poate fi util, contribuind la exersarea funcţiei de înţelegere, la educarea reversibilităţii gândirii imaginative, însuşiri necesare în clasele următoare la analiza literară. Practicat însă cu o mare frecvenţă, procedeul amintit, nedublat de revenirea de la parte la întreg, poate să ducă la efecte nedorite. Programarea sistematică a realizării sarcinii didactice pe unităţi mici, fragmentare trece în umbră mesajul textului, fiorul liric, anulează implicaţia emoţională. Insistenţa pe observarea, perceperea în manieră analitică, punctiformă, centrată pe parte ("citiţi versurile care...", "arătaţi care sunt însuşirile...") impietează asupra realizării unei vederi de ansamblu a întregului bucăţii literare, care, dincolo de secvenţe, trebuie să lase şi o anumită impresie generală. Textul literar se distinge printr-un dinamism global al imaginii. El evocă o atmosferă, sugerează o trăire şi tocmai această dimensiune, care ţine de specificul stilului de creaţie al autorului, trebuie plasată în centrul atenţiei elevilor. Ei trebuie ajutaţi să înveţe să facă lectura textului literar fragmentându-l în părţi şi reconstituindu-l ca întreg. Dincolo de sarcinile şi solicitările ce se reiau de la o lecţie la alta – a memora versuri, a explica expresii şi cuvinte, a transpune acelaşi sens în cuvinte şi îmbinări de cuvinte cât mai diferite, a transpune o întâmplare într-o compunere – ne interesează măsura în care se realizează un *indice global de formativitate* (dezvoltare) mentală şi afectivă: ce şi cât reuşeşte elevul din clasa a treia, în ordinea creativităţii verbale, proporţia în care se produce personalizarea planului expresiei literare, interiorizarea valorii lui.

Modelul de predare-învăţare a *citirii* se află cumva în consonanţă cu cel de la *gramatică,* unde se constată că, adesea, noul este introdus mult prea prudent, "cu ţârâita", pe paşi foarte mici şi într-un regim de succesivitate a unităţilor de informaţie care separă în timp, prin intervale adesea mari, acele date esenţiale ale obiectului gramatical care nu pot alcătui o definiţie decât prin sincronizarea, contopirea **şi considerarea lor simultană într-un ansamblu integrat. Iar separarea în** timp a momentelor introducerii notelor definitorii ale noţiunilor generează neomogenitate, dispersie în operarea efectivă de către elevi cu criteriile de definire a lor. Pentru a-i face pe elevi să ajungă la un stil de învăţare logică, activă, creatoare a gramaticii, este necesar, aşa cum sugerează datele de observaţie şi analiza de

conţinut a manualului, să operăm modificări în multe din punctele opticii tradiţionale asupra limbii şi asupra predării ei, reconstruind în plan didactic noţiunile gramaticale după criteriile lor proprii, intrinseci.

Principalul efect formativ prin care s-ar putea să se finalizeze, în clasa a treia, orele de gramatică, de citire, de lectură, de dezvoltare a vorbirii ar trebui să-l constituie capacitatea copiilor de a repovesti, de a respune, de a compune, ca modalităţi de obiectivare a achiziţiilor făcute în procesul învăţării limbii materne. Compunerea asociază şi îmbină bogăţia lexicală cu informaţia gramaticală, fondul emoţional al personalităţii copilului cu transformismul imaginativ, fiind o expresie consistentă a creativităţii infantile. Compunerea este o construcţie a elevului, în a cărei zidire trebuie să-i facă plăcere să se implice. Dar nu-i mai puţin adevărat că ea este şi un prilej de a-l învăţa pe copil cum se face o compunere, orientându-l, ajutându-l, corectându-l, fără a-i ştirbi sau a-i bloca spontaneitatea, ideea, viziunea, creativitatea. Toţi aceşti factori subiectivi trebuie armonizaţi cu etalonul anumitor exigenţe ale compunerii, înţeleasă nu numai ca exprimare individuală, ci şi ca formă de comunicare socială interpersonală, deschisă către ceilalţi, care trebuie s-o înţeleagă şi s-o accepte.

Unul din momentele esenţiale ale învăţării matematicii în clasa a treia îl constituie familiarizarea elevilor cu *ordinele şi clasele* numerelor. Ea le furnizează „algebra" numirii, scrierii şi citirii numărului, dezvăluindu-le însuşi principiul constituirii numărului şi al sistemului numeric – unitatea, simplă sau repetată, multiplicată de un număr de ori. Operaţiile matematice fundamentale, însuşite în clasa a doua, sunt acum solicitate să lucreze în noi condiţii, cele ale compartimentării ordinale a numărului. Proprietatea numărului de a reprezenta, în plan obiectiv, un construct multietajat trebuie fructificată în plan subiectiv, în sensul activării şi motivării intrinseci a activităţii matematice a elevilor, care ar putea să descopere, cu prilejul învăţării ordinelor şi claselor, că, văzut pe dinăuntru, numărul este o lume structurată caleidoscopic şi totuşi unitar, o unitate în diversitate, un limbaj reglat de o "gramatică" specifică, o combinaţie funcţională flexibilă, care creează orizonturi largi percepţiei, ceea ce uimeşte şi stârneşte interesul de a-l descifra.

Scrierea, numirea şi citirea corectă a numărului comportă o mişcare în dublu sens, în structura numărului: descrescător, de la stânga la dreapta, când scriem şi citim sintetic numărul; crescător, de la dreapta la stânga, când conştientizăm analitic, prin citire, semnificaţia fiecărei componente a numărului. Împrejurarea aceasta poate să genereze interferenţe între procesele senzomotorii şi mentale implicate în tripla acţiune de scriere, numire şi citire a numărului, dacă elevii nu sunt antrenaţi, special, în această dublă mişcare.

Incursiunile în psihogeneza inteligenţei au arătat că sesizarea diversităţii parametrilor sub care se poate înfăţişa latura cantitativă a lucrurilor este posibilă, în anumite condiţii de organizare a experimentului de percepere şi estimare a mărimilor, la vârste destul de timpurii, chiar la preşcolarul mic. Fructificând această premisă, în sensul îmbinării proceselor de proiectare a învăţării structurilor matematice din clasa a treia cu un summum de invarianţi fizici fundamentali – întinderea, volumul, greutatea, durata – apropiem, încă din mica şcolaritate, cunoaşterea matematicii de modalitatea de cunoaştere proprie *fizicii,* ca viitoare disciplină de studiu, ce va deschide perspectiva descoperirii formelor spaţial-temporare în care este "turnată" dimensiunea cantitativă a lucrurilor.

Noţiunile de geometrie întregesc seturile sarcinilor care compun matematica din clasa a treia. Cunoştinţele despre dreaptă, segmentul de dreaptă, semidreaptă, introduse prin acţiuni de măsurare şi comparaţie şi diferenţiate criterial după jocul contrariilor "mărginit-nemărginit", deschid calea către universul conceptelor geometrice.

Dincolo de mulţimea obiectivelor instructiv-formative, explicite, legate de parcurgerea fiecărui capitol şi subcapitol, a fiecărei teme şi sarcini din matematica de clasa a treia, se conturează zona unui obiectiv fundamental, către care trebuie canalizată în permanenţă învăţarea matematică, nu numai pe parcursul clasei a treia, ci, în general, de-a lungul întregii şcolarităţi; de exemplu, compunerea, descompunerea şi recompunerea structurilor.

Matematica, domeniu al reversibilităţii, devine astfel un *instrument* de testare şi, mai ales, de cultivare a *inteligenţei* elevului.

8.4.3. **Particularităţi ale învăţării la elevii din clasa a patra.** Etapă terminală a ciclului primar, *clasa a patra* ocupă o poziţie sui-generis în evoluţia proceselor educaţionale şi, implicit, în devenirea personalităţii şcolarului. Transmiterea conţinuturilor în învăţare continuă să formeze obiectul activităţii de predare-învăţare de către cadrul didactic unic, învăţătorul, care contează ca lider al proceselor instrucţional-educaţionale de-a lungul întregului ciclu primar. De aici, posibile decalaje între conţinuturi, care se amplifică, se diversifică, îşi multiplică structurile tinzând să capete un aspect enciclopedic şi structura procesului de comunicare ce continuă să funcţioneze în limitele unei interacţiuni primare, orientate îndeosebi spre asigurarea cerinţelor de extensivitate a învăţării şi mai puţin spre asigurarea unei învăţări intensive, specializate, de profunzime.

Ceea ce complică şi mai mult lucrurile, în planul proceselor de instruire şi învăţare, este nu numai creşterea numărului disciplinelor şi al volumului informaţional la fiecare disciplină în parte, ci şi a faptului că, sub raportul organizării, **cunoştinţele din clasa a patra tind să apară, în mai mare măsură, ca modele întrepătrunse prefigurând o interdisciplinaritate ce reclamă o restructurare şi amplificare, pe măsură, a competenţei didactice.**

Citirea dintr-a patra, secondată de gramatică, lectură, compunere, oferă, în continuare, un teren propice exersării şi stimulării potenţialului cognitiv şi creativ al elevului. Conţinuturile acestora vizează trei mari categorii de procese mentale – mnezice, verbalo-logice şi imaginative – configurând o prelucrare de sub mai multe unghiuri de vedere a materialului lecturat; ca informaţie ce trebuie întipărită şi reţinută în conformitate cu modelul, ca informaţie ale cărei limite şi forme iniţiale pot fi depăşite, fie printr-o operaţionalitate proprie gândirii, fie printr-un demers de elaborare specific formaţiunilor nou create ale fanteziei.

Caracterizat printr-un plus de maturizare şi experienţe, care îl plasează aproape de stadiul inteligenţei reflexive, şcolarul din clasa a patra (care scrie, citeşte, gândeşte, compune mai mult decât cel din clasa a treia) este foarte sensibil la faptul literar şi lingvistic, la eventualele oscilaţii şi inconsecvenţe ale modului cum este învăţat să se raporteze la ele.

La *matematică,* temele care îi introduc pe elevi în învăţarea noţiunilor de fracţie – ordinară şi zecimală – ca moduri de redare a relaţiei parte-întreg, ca şi problemele de aflare a distanţei, vitezei şi timpului sau cele ce implică, în rezolvare,

aşa-numita metodă retrogradă, a mersului invers, oferă foarte bune ocazii de educare a gândirii matematice.

Ilustrările, explicaţiile şi generalizările care se aduc în procesul predării pot să se constituie ca metode susceptibile să-i conducă pe elevi la surprinderea esenţei matematice, de exemplu, a noţiunii de fracţie, a cărei caracteristică formală generală este raportul parte-întreg, ideea comparării părţii cu întregul, care trebuie făcută, de la început, obiect al învăţării. La rândul lor, cunoştinţele despre cele două tipuri de redare fracţionară a cantităţilor – cel ordinar şi cel zecimal – pot fi integrate, ca sens, unui spaţiu de orientare mai larg, vizând adâncirea reprezentării elevului despre acea noţiune fundamentală, *noţiunea de număr,* abordată acum prin mecanismul scrierii şi mânuirii diversificate a invariantului "relaţia parte-întreg".

Una din notele specifice ale învăţării o poate constitui însăşi această călăuzire a elevului către reflexivitatea matematică, bazată pe implementarea noului în unitate cu reconsiderarea "ştiutului", nu doar pe adăugarea cantitativă de secvenţe de exersare repetată a unor operaţii deja cunoscute, în contextul unor sarcini problematice care rămân, de fiecare dată, ca grad de complexitate, sub nivelul posibilităţilor elevilor din clasa a patra.

Prin intermediul noţiunilor de *geografie*, elevul pătrunde în sfera unei învăţări în care acţiunea pe bază de imagine perceptivă şi de observare a realului sau a substituenţilor lui – harta, globul – are mare importanţă. Învăţătorul trebuie să-i introducă pe elevi în specificul cognitiv al domeniului geografic, unde perceptivul se **îmbină cu imaginarul, cu evocarea şi cu acţiunea prezumtivă, redusă la scara mişcării într-un spaţiu convenţional, cel al hărţii.**

Procesele senzoriale, declanşate (vizuale, chinestezice, tactile, olfactive) legate de aspecte fizice ale reliefului – înfăţişare, asperităţi, distanţe, floră – stârnesc interesul pentru drumeţie, excursie; contactul elevilor cu noţiunile privind formele de relief poate fi acompaniat de un indice sporit de atractivitate, mai ales dacă avem în vedere că explicaţia geografică se poate împleti cu ilustraţia, descrierea şi lectura geografică.

Istoria, ca disciplină nouă de învăţământ la clasa a patra, dar având unele premise în lecturile cu conţinut istoric de la citire din clasa a treia, îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestărilor de viaţă ale colectivităţilor umane. De aici, câteva caracteristici ale *învăţării* istoriei: faptul că este vorba de evenimente ale trecutului, la care elevii n-au avut cum să asiste sau să participe; faptul că, la istorie, cunoaşterea nu poate să decurgă decât indirect, făcând apel la mediatori (evenimentul istoric fiind inaccesibil percepţiei directe): procesul de învăţare decurge eminamente ca un demers de redescoperire şi reconstituire a conţinutului şi semnificaţiei evenimentului istoric, această redescoperire este, într-un fel, o recreaţie şi o interpretare a faptului trecut cu mijloacele ştiinţifice ale prezentului. Din aceste caracteristici rezultă un ansamblu de abilităţi ce trebuie formate la elevi în procesul familiarizării cu istoria: perceperea şi evaluarea corectă a timpului şi a spaţiului istoric în calitate de cadru al evenimentului; capacitatea elevilor de a se manifesta ca nişte istorici în miniatură, învăţând să citească evenimentul istoric prin grila mărturiilor mediatoare despre el; capacitatea de a extrage semnificaţii din materialul pe care-l învaţă şi de a opera cu el în ordine cauzal-explicativă.

Pentru a realiza o învăţare cât mai autentică a istoriei, elevii nu trebuie doar să memoreze realitatea finită despre eveniment, ci să se angajeze într-o activitate de redescoperire. Ceea ce ar trebui să conteze ca obiect nemijlocit al învăţării în procesul studierii istoriei este însăşi structura demersului de investigare a adevărului istoric, modul cum se face istoria, forma ei vie, acţională, care îl invită pe elev la variate operări cu materialul: participarea la săpături arheologice, strângerea vestigiilor, cercetarea documentelor, perceperea exponatelor din muzee, citirea, decodificarea şi interpretarea textelor şi a inscripţiilor. Mişcarea reconstitutivă, în profunzimea cunoştinţelor de istorie, prin acţiuni de explorare, dă curs proceselor mentale discursive, care îl ajută pe elev să treacă de la perceperea obiectului ori a simbolului mediator la actul de reprezentare, evocare, imaginare şi trăire a scenariului de viaţă probabil ascuns în spatele mărturiei despre el. Declanşarea activismului său psihic actual – cognitiv şi emoţional – devine elementul de susţinere şi mecanismul cel mai apropiat al demersului de însuşire şi transmitere a faptului istoric. Aceasta va feri pe micii şcolari de achiziţionarea complexului de temere de istorie, care se poate instala, când aceasta s-ar baza numai pe fapte memorate, fără trezirea unor puternice emoţii, care să ducă la formarea de sentimente, mai târziu.

O însemnată contribuţie potenţială la formarea gândirii ştiinţifice a elevilor din clasa a patra rezidă în resursele *cunoştinţelor despre natură.*

Dacă elevii din clasa a treia capătă, la această disciplină, mai mult nişte informaţii şi abilităţi practice, bazate pe imagini, acţiuni şi impresii nemijlocite, ce nu depăşesc, ca generalitate, nivelul unor *prenoţiuni,* elevii din clasa a patra sunt orientaţi, prin intermediul învăţării cunoştinţelor despre natură, către integratori conceptuali cu o amplă sferă de cuprindere – corpurile şi fenomenele naturii – care sugerează împletirea dintre ideea de corp, ca entitate existentă la un moment dat, şi ideea de fenomen, ca transformare şi trecere a corpului de la o stare la alta. Noţiunile despre apă şi despre conţinutul apei în natură pot oferi autentice ocazii de învăţare sistemică, pornind de la o bază largă senzoriomotorie, continuând cu experienţe de observare a procesualităţii multifazice a apei – fierbere, evaporare, condensare, îngheţare – şi condensând în definiţii succinte notele de conţinut ale fiecărei noţiuni. Ajutându-i pe copii să realizeze, în acest punct, o joncţiune între înţelegerea a ceea ce se petrece în natură şi înţelegerea acţiunii omului asupra naturii, îi ajutăm să prelungească cunoştinţele despre natură către contactul cu cele de istorie şi geografie. Situând încă de pe acum, din clasa a patra, în prim-planul învăţării, dinamismul, conexiunile şi interdependenţele dintre fenomene, în condiţii de asigurare a componentelor acţiunii de învăţare – observarea, experimentarea, provocarea, verbalizarea, explicarea, definirea, aplicarea, extrapolarea – obţinem mai multe efecte formative, între care: stimularea dezvoltării gândirii cauzal-explicative, prefigurarea premiselor şi mecanismelor învăţării, în clasele următoare, **a noţiunilor de fizică şi chimie ; interpretarea ştiinţifică aprofundată a fenomenelor naturale ; corelarea cunoştinţelor despre natură, ca mediu, cu cele despre om, ca agent care, făcând parte din natură, este capabil să observe, să cunoască, să stăpânească şi să folosească natura.**

Structurate şi integrate în sistem, cunoştinţele despre natură, din clasa a patra, devin astfel un preambul şi un facilitator al însuşirii ulterioare de către elevi a cunoştinţelor, mult mai complexe, despre om, societate şi istorie.

TEME DE CONTROL

1. Menţionaţi câteva dintre caracteristicile biofiziologice ale şcolarului mic!
2. Ce se înţelege prin aşa-numitul "şoc al şcolarizării" şi cum pot fi atenuate efectele lui nedorite?
3. În ce constă conţinutul psihologic al procesului de adaptare la solicitările şcolare?
4. Descrieţi unele simptomatologii ale trecerii de la copilăria preşcolară la copilăria şcolară!
5. Desprindeţi şi analizaţi unele caracteristici ale învăţării la şcolarul mic.
6. Arătaţi caracteristicile citit-scrisului şi al familiarizării şcolarului mic cu noţiunile matematice.
7. Care sunt principalele achiziţii cognitive realizate prin învăţare la elevii din clasele a II-a—a IV-a ?

CAPITOLUL 10

CARACTERIZAREA CREŞTERII ŞI DEZVOLTĂRII PSIHICE A ŞCOLARULUI MIJLOCIU. PUBERTATEA (10/11 ANI – 14/15 ANI)

1. CARACTERISTICI GENERALE ALE STADIULUI

La fel ca şi în cazul şcolarului mic, particularităţile psihologice ale pubertăţii vor fi strict determinate şi dependente de locul ocupat şi rolul jucat de copii în sistemul relaţiilor sociale. Desigur că o dată cu înaintarea în vârstă, cu trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viaţa copilului apar o multitudine de modificări care au rol esenţial în conturarea tabloului său psihologic. Astfel, se schimbă locul său în familie, la şcoală, în societate. Datorită forţei sale fizice, mult amplificată, i se încredinţează îndatoriri noi, ajută în gospodărie, efectuează sarcini pe care ceilalţi ai familiei, din cauza altor preocupări sau a lipsei de timp, nu le pot îndeplini. Familia încredinţează puberilor îndatoriri cu valoare şi responsabilitate socială crescută, comparativ cu mica şcolaritate, îşi amplifică şi intensifică exigenţele faţă de comportarea socială, etico-morală a acestora, îşi diminuează, totodată, tutela directă, aceasta căpătând forme noi, de dirijare discretă. În şcoală, trecerea de la sistemul de învăţare cu un singur cadru didactic la cel cu mai mulţi profesori atrage după sine diversificarea exigenţelor, a stilurilor de învăţare, creează condiţii pentru o nouă formă de adaptare socială. Deşi tipul fundamental al activităţii rămâne tot învăţarea, aceasta se modifică în ceea ce priveşte cantitatea, calitatea şi condiţionarea ei. Factorii care influenţează învăţarea devin mult mai numeroşi şi mult mai diferenţiaţi: modelele "umane" propuse de fiecare profesor; gradul de pregătire profesională şi psihopedagogică a profesorilor; modelele de lecţii practicate de aceştia, stilul de relaţionare cu elevii, modalităţile de evaluare etc. În faţa puberului apar probleme legate de adaptarea şcolară la toate aceste noi solicitări, de modificare a stilului relaţiilor interpersonale (elev-profesor; elev-elev; elev-grup), în sfârşit, chiar de corijare a modurilor de învăţare practicate până acum. Viaţa familială şi şcolară a puberului este continuată şi completată de viaţa lui socială, manifestată fie prin intermediul existenţei şi activităţilor desfăşurate în grupurile pe care le traversează, fie prin contactul mai direct cu lumea adulţilor (alţii decât membrii familiei) şi chiar cu societatea. Noile contexte familiale, şcolare şi sociale în care acţionează puberii conduc la modificări discrete ale vechilor statute (de copil, de elev), la dobândirea

unor noi statute, la diferenţierea comportamentelor necesitate de acestea. Totodată, ele conduc la producerea unor profunde structurări şi restructurări în planul dezvoltării psihice. Iată de ce nu este îndreptăţită părerea acelor autori care consideră că în pubertate continuă să se dezvolte achiziţiile etapei anterioare şi că, din acest motiv, n-ar trebui să distrugem un stadiu de sine stătător al evoluţiei. Practic, pubertatea este perioada care marchează încheierea copilăriei şi începutul adolescenţei, ea constituind un fel de punte de legătură între ele. Faptul acesta va permite ca în tabloul ei psihologic să întâlnim o îmbinare a unor particularităţi ce ţin de mica şcolaritate cu altele care într-o formă sau alta le perfigurează pe cele ale adolescenţilor. Copilul visează cu ochii deschişi dar se şi joacă; el raţionează, dar nu excelează prin subtilităţi de logică; manifestă o exuberanţă motorie, dar ştie să şi-o canalizeze şi controleze; dispune de o mai mare autonomie comparativ cu şcolarul mic, dar rămâne totuşi sensibil la sugestiile grupului din care face parte; este capabil de a pune o anumită distanţă între el şi părinţi, dar este departe de a se închide în sine. Puberul "este încă un copil, dar un copil care din când în când tinde să-şi depăşească copilăria şi care, mai mult decât în oricare din perioadele precedente prelungeşte această copilărie spre viitor" (Paul Osterrieth). În afară însă de această îmbinare, mult mai specific pentru pubertate va fi efortul de depăşire a particularităţilor psihologice ale micii şcolarităţi, de *convertire* a lor în forme noi şi mult mai profunde de manifestare. Aşadar, pubertatea nu trebuie să fie considerată doar ca o simplă verigă de legătură între două stadii, ci ca un stadiu de sine stătător al dezvoltării ontogenetice, cu particularităţi proprii, specifice. În acest stadiu vor "funcţiona" multe dintre nevoile şcolarului mic, numai că ele, manifestându-se în alte contexte sociopsihologice, vor căpăta alte forme de exteriorizare şi vor avea alte efecte asupra planului psihocomportamental. Mai mult decât atât, vor apare noi nevoi, specifice acestui nivel nou de vârstă.

2. RESTRUCTURĂRI ANATOMOFIZIOLOGICE

În perioada pubertăţii au loc importante modificări morfo-funcţionale, biologice la care este supus organismul copilului. Foarte evidentă este intensificarea creşterii care, dinamic, poate lua diverse forme: bruscă şi violentă; aritmică şi lungă; aritmică şi scurtă; lentă şi treptată. Creşterea nu are loc însă proporţional şi nici nu se produce concomitent la nivelul tuturor segmentelor corpului. Mai rapidă este creşterea în înălţime, mai înceată cea în greutate; mai întâi cresc membrele anterioare şi posterioare şi apoi segmentele trunchiului. Creşterea inegală, disproporţionată a diferitelor segmente ale corpului face ca organismul să intre într-o fază *caricaturală* a dezvoltării sale. Hainele devenite scurte, strâmte amplifică aspectul relativ ciudat al puberului. Acest fapt se asociază cu apariţia unor tulburări fiziologice (oboseală, dureri de cap, iritabilitate), dar şi cu puternice stări de disconfort psihic (nelinişte, nesiguranţă, agitaţie, momente de neatenţie). Disconfortul psihic este amplificat de alte modificări biologice neplăcute pentru puber: acnee, transpiraţie abundentă şi urât mirositoare, eritemul de pudoare şi paloare în diferite situaţii emoţionale, îngroşarea vocii, ca şi unele stângăcii în mişcări şi reacţii (nu ştie ce să facă cu mâinile, este stânjenit de ele). Alte modificări biologice vizează: dezvoltarea intensă a părţii faciale a craniului; terminarea procesului

osificării oaselor mâinilor, cu consecinţe asupra preciziei şi rigorii mişcărilor, încheierea creşterii danturii permanente, amplificarea masei musculare (mai ales la băieţi) etc. Toate acestea se soldează cu modificarea staturogramei şi morfogramei, adică a raportului dintre înălţime, greutate şi diferite segmente ale corpului.

Structura cerebrală internă suportă şi ea modificări, nu atât sub raport cantitativ (nu se măreşte masa creierului), ci mai ales calitativ (evoluează legăturile dintre diferite zone ale scoarţei cerebrale, se dezvoltă plasticitatea funcţională a activităţii nervoase superioare, se perfecţionează sistemele de autoreglare corticală), ceea ce va avea repercusiuni asupra capacităţii de diferenţiere, integrare şi reglare psihocomportamentală. Inhibiţia este totuşi puţin dezvoltată la această vârstă, fapt care explică izbucnirile necontrolate, exuberante, iritabile ale puberului.

Se modifică şi ritmul de funcţionare al unor glande cu secreţie internă: se atrofiază timusul, glanda creşterii, dar creşte, ca mărime, glanda tiroidă. De asemenea, se dezvoltă glandele sexuale ale căror funcţii de secreţie încep la 10 – 11 ani. Maturizarea funcţiei de reproducere are loc la fete între 12 – 14 ani, la băieţi între 14 – 16 ani. La fete, posibilitatea de procreare există cam după 6 luni până la 2 ani după prima menstră. Cu toate că în etapele anterioare atingerea organelor genitale producea senzaţii agreabile, copilăria este considerată totuşi ca fiind perioada de "adormire" a sexualităţii. Pubertatea, în schimb, se asociază nu doar cu dezvoltarea şi maturizarea sexuală, ci şi cu erotizarea senzorială, cu trezirea virilităţii. Nu întâmplător psihopedagogii consideră pubertatea ca fiind perioada cea mai angoasată a vieţii sexuale. Aceasta deoarece la tendinţele instinctuale naturale se adaugă precaritatea cunoaşterii, curiozitatea, interesul suscitat de informaţiile obţinute de la prietenii "experţi", din filme sau din lecturi.

Modificările de ordin anatomofiziologic îşi pun amprenta asupra comportamentului concret al puberului. Conduita lui generală devine alternantă, oscilând între momente de vioiciune, exuberanţă şi momente de oboseală, apatie. De asemenea, ea se încarcă tensional datorită admonestărilor pe care copilul le primeşte de la adult, nemulţumit de asemenea treceri de la o extremă la alta. Unele studii au arătat că 31% dintre băieţi şi 41% dintre fete prezintă reacţii obsesive, sentimentale de nelinişte, legate îndeosebi de diverse caracteristici corporale, cum ar fi: obezitatea sau longilitatea excesivă, acneea rebelă etc. Apar şi reacţii sexuale nedorite, cum ar fi onania. Totodată, conduita generală a puberului suportă şi modificări de fond, el fiind interesat din ce în ce mai mult de partenerii de aceeaşi vârstă şi refuzând, uneori discret, alteori violent, să-şi mai însoţească părinţii în vizitele lor. Alternanţa manifestărilor riguroase, furtunoase cu cele calme, lente, a perioadelor de relativă stabilitate cu cele de marcată instabilitate i-a făcut pe unii autori să creadă că perioada maturizării biologice a puberului este o perioadă de criză în viaţa acestuia, caracterizată în plan psihologic prin modificări bruşte, eruptive, printr-un anume gen de anarhie lăuntrică. Fără a nega existenţa unor astfel de modificări biologice cu efecte evidente în sfera psihocomportamentală, trebuie să arătăm că, de fapt, pubertatea constituie o continuare firească a etapei anterioare, o armonizare şi stabilizare, mai ales spre sfârşitul ei – a unor laturi dezvoltate dizarmonic în mica şcolaritate.

3. NEVOILE ŞI INSTRUMENTAREA PSIHICĂ A PUBERULUI

3.1. NEVOIA DE CUNOAŞTERE

Puberul manifestă o imensă curiozitate faţă de tot ceea ce îl înconjoară, o puternică nevoie de a şti, de a cunoaşte şi înţelege îl animă în toate acţiunile pe care le întreprinde. Fenomenele lumii naturale şi sociale exercită o atracţie deosebită asupra lui, îl seduc pur şi simplu. Realitatea fizică şi îndeosebi cea umană, relaţiile dintre sexe, îl atrag şi îi ridică nenumărate probleme. Un astfel de tablou vast şi pestriţ totodată, îl stimulează, dar îl şi intimidează, îl tulbură dar îl şi împinge spre a-l explora, îl irită, uneori chiar îl înspăimântă, dar îl şi atrage ca un magnet. Solicitările ce vin spre el de la realitate sunt numeroase şi de intensităţi diferite. Încercând să le facă faţă, puberul îşi perfecţionează instrumentele cunoaşterii, îşi dezvoltă diversele componente ale activităţii sale psihice (percepţia, reprezentarea, memoria, limbajul, imaginaţia etc.), producând astfel importante modificări în structura şi funcţionalitatea de ansamblu a cunoaşterii. Bineînţeles, nu este vorba doar de o amplificare cantitativă a acesteia, ci în primul rând de una calitativă. Pe puber îl interesează nu atât cunoştinţele în sine, ci raportarea lor unele la altele, integrarea lor în ansambluri tot mai complexe şi variate. Atracţia lui pentru colecţionare, clasificare, ierarhizare stă mărturie în acest sens. La această vârstă, copilul "îşi pune ordine" în cunoştinţe, şi le ordonează şi structurează după o serie de criterii ajungând la formarea unor reţele, piramide sau sisteme de noţiuni. Cea care îl ajută cel mai mult în finalizarea unui asemenea proces este gândirea. După Piaget, în pubertate gândirea se află în stadiul desăvârşirii operaţiilor concrete, a apariţiei lor în cât mai multe domenii. Deşi cucereşte raţionamentul, puberul, mai ales la începuturile evoluţiei sale, este legat încă de concret, care îl împiedică să generalizeze legile desprinse asupra mai multor situaţii. Abia pe la 12 ani, peste gândirea concretă se suprapune gândirea formală, eliberată de incidentele concrete. Printre principalele caracteristici ale gândirii puberului enumerăm: gândirea puberului este nu doar acumulatoare, ci şi ordonatoare, sistematizatoare; copilul raţionează nu doar asupra obiectelor, ci şi asupra relaţiilor dintre ele; apar operaţiile combinatorii care dau posibilitatea de a raţiona după două sisteme de referinţă folosite concomitent; se răstoarnă relaţia dintre real şi posibil; dacă până acum posibilul nu era decât o prelungire îndoielnică a realului, acum realul este un caz particular al posibilului.

Asistăm nu doar la o dezvoltare marcantă a gândirii, ci şi la pătrunderea ei tot mai insistent în toate celelalte procese psihice, restructurându-le, îmbogăţindu-le, introducând în ele ordinea şi logica. Gândirea pătrunzând în percepţie o intelectualizează, o transformă în observaţie, adică într-o percepţie organizată, intenţionată, desfăşurată după plan, în vederea realizării unui scop. Puberii au tendinţa de a acorda semnificaţii şi sensuri sociale obiectivelor percepute, aspecte mai greu sesizabile de copiii sub 11 ani. Totodată, relatarea verbală a observaţiilor evidenţiază şi tendinţa puberilor de a comenta şi interpreta cele observate. Datorită dezvoltării gândirii reprezentările capătă un şi mai pronunţat caracter generalizat. Dacă până acum acestéa dispuneau de un grad redus de generalitate fiind mai degrabă

individuale, cel mult particulare, de data aceasta ele devin generale, acoperind o clasă mai mare de obiecte şi dispunând de un grad de operativitate crescut. La 10 – 12 ani se elaborează şi numeroase reprezentări anticipative, care proiectează în viitor caracteristicile fenomenelor. De asemenea, memoria care până la această vârstă dispunea de o fidelitate foarte mare, mergând până la reproducerea identică a informaţiilor din manuale, deci având un pronunţat caracter mecanic, devine tot mai pregnant o memorie logică, bazată pe selecţia elementelor esenţiale, pe scheme logice şi pe înţelegerea celor memorate. Modificări importante suportă procesele de întipărire şi reactualizare. Astfel, întipărirea se face după criterii logice, apelând la planuri şi sistematizări personale ale informaţiilor. Reactualizarea pe baza recunoaşterii recurge la asociaţii între reprezentări, iar reactualizarea pe baza reproducerii presupune restructurarea verbală a materialului memorat în stil propriu. Numai atunci când materialul memorat este interesant, deosebit prin el însuşi, reproducerea se face fidel. Sub influenţa gândirii se dezvoltă şi limbajul, atât sub raport cantitativ (în debitul verbal al puberului apar 6 – 120 de cuvinte pe minut, spre deosebire de 60 – 90 câte apar la şcolarul mic), cât şi sub raport calitativ (apar asociaţii bogate şi semnificaţii, se amplifică limbajul activ etc.). Creşterea potenţialului asociativ al limbajului, stabilirea planului de idei, problematizarea ideilor, creaţia unor cuvinte noi etc., se datorează tocmai dezvoltării gândirii.

Cerinţele şi exigenţele formulate elevilor de diverşi profesori, la diferite discipline de învăţământ, de activităţile sociale pe care le desfăşoară, împing puberul să-şi formeze un anumit stil cognitiv, un stil de a gândi (analitic sau sintetic), de a memora (logic sau mecanic) etc. Tot acum suntem în perioada în care, alături de însuşirea de informaţii, copilul doreşte să-şi însuşească şi instrumentele necesare prelucrării acestora, ceea ce face ca operaţiile gândirii să devină obiectul atenţiei lui. Ceea ce este mai important este faptul că puberul devine tot mai conştient de posibilităţile sale intelectuale, pe care încearcă să şi le stăpânească, să şi le dezvolte şi cizeleze pentru a-şi spori sfera cunoaşterii. Aceasta îl şi determină ca, la un moment dat, pe prim plan să treacă tendinţa de a îmbogăţi şi transforma cele învăţate. El nu se mai mulţumeşte cu memorarea exactă, cu "toceala", ci cu învăţarea selectivă, îi place să-şi combine şi recombine reprezentările de care dispune, obţinând produse mentale noi, asociază cuvintele, ajungând la rime, metafore, alegorii. Este, de altfel, perioada în care sunt scrise primele poezii, primele schiţe sau povestiri. Puberul simte nevoia de a-şi exprima, exterioriza propriile sale trăiri psihice prin imagini şi idei artistice. Faptul acesta devine caracteristic pentru viaţa psihică a puberului, pentru întreaga sa activitate. Schimbarea, modificarea, adăugarea, transfigurarea celor auzite, învăţate sau trăite, evident, în sens pozitiv, devine o modalitate curentă de acţiune. Iată de ce am putea considera că nevoia de a cunoaşte, de a şti a şcolarului mic se transformă în *nevoia de creaţie* a puberului. Evident, nu este vorba întotdeauna de o creaţie obiectivă, ci de una subiectivă, de crearea a ceva nou în raport cu propriile trăiri psihice, cu propria experienţă de viaţă. Această nevoie ridică probleme pentru educatori în direcţia orientării şi satisfacerii ei adecvate. Procesul de învăţământ, dar şi activităţile extraşcolare oferă suficient de multe ocazii în acest sens.

3.2. NEVOIA DE AFECŢIUNE

Puberul, deşi se detaşează oarecum de cadrul familial în care trăieşte, angrenându-se mai direct şi în alte tipuri de grupuri şi mecanisme sociale, simte încă nevoia de afecţiune, de ocrotire din partea părinţilor. Dacă, însă, în mica şcolaritate cercul celor capabili de a-i satisface această nevoie era relativ îngust (familia şi învăţătorul), de data aceasta el se lărgeşte mult prin apariţia mai multor profesori şi mai ales datorită orientării puberului spre colegii săi în care vede nu numai simpli parteneri de joacă, ci şi parteneri de confidenţe, capabili a aduce un plus de afecţiune faţă de el. Mai mult decât atât, dacă până acum copilul era obiectul afecţiunii altora, de data aceasta el însuşi devine capabil de a manifesta afecţiune faţă de altcineva, transformându-se din obiect al afecţiunii în subiect al ei. Faptul este deosebit de semnificativ şi stă la baza statornicirii unor relaţii mult mai stabile între puberi, nu doar pornind de la criterii situaţionale, ci de la coincidenţa unor resorturi psihice mai profunde. Este perioada în care puberul se descoperă pe sine, propria sa afecţiune care se adânceşte, se nuanţează, se diferenţiază. Chiar expresiile emoţionale încep să fie controlate conştient, manifestate sau reţinute în raport cu particularităţile esenţiale ale situaţiei. În timp ce la şcolarul mic afectivitatea avea un mare grad de instabilitate, la puber ea capătă un anumit grad de organizare. Din faptul că puberul nu mai este jucăria emoţiilor şi din acela că afectivitatea sa este mai stabilă şi mai puţin accentuată nu putem trage însă concluzia, aşa cum au făcut-o unii autori, că perioada cuprinsă între 10 – 12/13 ani s-ar caracteriza printr-o sensibilitate şi reactivitate emoţională scăzute. Este adevărat că plânsul apare excepţional la această vârstă, că disperările se răresc, că spaimele s-au redus foarte mult, dar tot atât de adevărat este şi faptul că bucuriile, supărările sunt mai durabile. Apar manifestări de tact şi pudoare care dezvăluie prezenţa unei sensibilităţi afective pregnante, intră în funcţiune temeri şi anxietăţi noi (teama de înfrângere, de a fi pus în inferioritate, anxietate în raport cu evenimentele vieţii de grup, cu relaţiile dintre copii). De asemenea, nu trebuie să rămânem cu impresia că domeniul afectiv ar fi lipsit de unele conflicte, de perioade de "criză". Dimpotrivă, puberul trăieşte intens, la mare tensiune psihică, atât bucuriile, cât şi necazurile. Uneori el manifestă reacţii violente, alteori le trăieşte calm, firesc, fapt care demonstrează că afectivitatea sa este încă într-o continuă prefacere şi structurare. Specifică pentru această perioadă este apariţia şi dezvoltarea unor sentimente, cum ar fi cel al datoriei şi răspunderii, al cinstei şi demnităţii, al prieteniei nu numai în legătură cu unele obiective concrete şi imediate (cu un coleg, de exemplu), ci în legătură cu obiective din afara sferei relaţiilor interpersonale (cu patria – în sentimentele patriotice, cu frumosul din natură şi societate – în cele estetice etc.). Încep să se dezvolte sentimentele morale, dar acestea nu ajung întotdeauna până la nivelul convingerilor morale. Observăm deci, că dacă în mica şcolaritate afectivitatea copilului era determinată şi dirijată oarecum din afară de către alţii, copilul simţind nevoia ca aceştia să se poarte afectuos cu el, acum afectivitatea puberului devine într-un fel interioară, adică determinată mai ales de resorturile psihologice proprii, copilul simţind *nevoia de a fi el afectuos cu alţii.*

În mica şcolaritate relaţiile dintre copii erau reglementate de criterii situaţionale, momentane, ceea ce permitea ca relaţiile dintre ei să fie suficient de instabile. La puber, alături de aceste criterii intră în funcţiune şi altele şi anume cele cognitiv-apreciative. Copiii se împrietenesc în urma cunoaşterii reciproce, a aprecierii unor însuşiri de personalitate, a asemănării gusturilor, lecturilor, opiniilor etc. Concomitent asistăm la amplificarea sferei relaţiilor dintre copii şi la diferenţierea lor în funcţie de conţinut. Astfel, relaţiile de colegialitate care până acum erau restrânse, limitate la colegul de bancă, şi poate la încă 2 – 3 colegi din apropierea locuinţei, capătă în noile condiţii o extensie mai mare, generalizându-se la nivelul întregii clase. În schimb, relaţiile de prietenie se centrează asupra a cel mult două-trei persoane. Bazate pe cunoaştere şi apreciere, acestea devin mult mai trainice şi intense. De altfel, prietenia este una dintre relaţiile esenţiale ale puberului care capătă un conţinut nou datorită acţiunilor colective ce sunt organizate şi care dau posibilitatea cunoaşterii adecvate, pe bază de fapte. Prietenia este însoţită de devoţiune, uneori ea este atât de puternică încât capătă caracter pasional, fiind trăită la un înalt nivel tensional. Desfacerea, ruperea prieteniilor este trăită ca o adevărată dramă, mai ales de puberul mare.

Un conţinut nou îl capătă şi relaţiile dintre sexe. Deşi separarea sexelor se păstrează şi la această vârstă, ea se manifestă mult mai nuanţat. Relaţiile dintre sexe nu pot fi înţelese făcând abstracţie de modificările biologice din această perioadă. Cum am arătat, ele sunt legate de maturizarea sexuală. La prima vedere relaţiile dintre băieţi şi fete rămân încă reci, de ignorare reciprocă. Analiza mai amănunţită a conduitei puberilor demonstrează, însă, că ei sunt tot mai interesaţi de sexul opus. Astfel începe să manifeste o grijă deosebită pentru ţinuta vestimentară, idealizează persoane inaccesibile de sex opus (actori, sportivi, cântăreţi etc.); când sunt "între ei" se stimulează reciproc la mici glume şi "cochetării", se intimidează când se află în faţa persoanelor de sex opus etc. Conduita lor stimulată de partener este contradictorie: tandră sau impertinentă, discretă sau sugestivă, afectuoasă sau grosolană.

Ne aflăm, de asemenea, în perioada în care copiilor le place să se asocieze în grupuri mixte, deoarece grupul le dă posibilitatea să-şi satisfacă unele trebuinţe, cum ar fi cele de integrare socială, de apartenenţă la grup, de supunere sau dominare etc., iar pe de altă parte le dă posibilitatea să se afle mai direct în faţa sexului opus. Adeseori prieteniile se stabilesc tocmai în cadrul acestor grupuri, ele având viaţă atâta vreme cât dăinuie şi grupul. Cousinet apreciază că pubertatea este "vârsta de graţie socială" în care copilul trăieşte în simbioză cu grupul mai profund decât în orice altă perioadă a vieţii sale. Aceasta este vârsta la care apare "banda", "clica", "bisericuţa" formate spontan, după criterii preferenţiale. Grupul devine consistent (este format din aceiaşi copii), omogen (în funcţie de vârstă sau sex), stabil (are durabilitate în timp). Structura relaţiilor din aceste grupuri poate fi evidenţiată cu ajutorul tehnicilor sociometrice cu care am făcut cunoştinţă în clasa anterioară. Acum se manifestă fenomene de influenţă, putere, dependenţă psihosocială; acum pot fi relevaţi liderii informali, subiecţii respinşi, cei izolaţi socioafectiv, situaţiile de

subgrupe etc. În fig. 16 prezentăm sociograma unui grup de puberi în care pot fi "citite" o multitudine de situaţii, relaţii, fenomene psihosociale. Atracţia puberului pentru viaţa de grup este atât de mare încât, uneori, când este neglijat, neînţeles, ignorat sau poate respins de grup, apar reacţii violente de protest faţă de grup şi membrii săi. Acestea sunt momentele care favorizează acceptarea altor grupuri orientate negativ, conformarea la o serie de norme care adeseori sunt în discordanţă cu propriile convingeri. Relaţia dintre individ şi grup generează o multitudine de efecte negative. Banda, de exemplu, are un pronunţat caracter agresiv antiadult, ea "vasalizează" pe unii membri, le anihilează conştiinţa, îi marginalizează pe alţii, educă tupeul, tendinţa spre comportamente asociale. Nu trebuie să pierdem, însă, din vedere şi unele efecte pozitive ale grupului: el apare ca mijloc şi teren de socializare şi solidarizare a membrilor, le creează sentimentul de "noi", dă posibilitatea copiilor să facă experienţa primei societăţi, îi dezvoltă sub raport intelectual şi moral. Din cele spuse reiese că nevoia de relaţii a şcolarului mic, relaţii care sunt momentane, situaţionale, cu extensie relativ îngustă, evoluează la puber spre *nevoia*

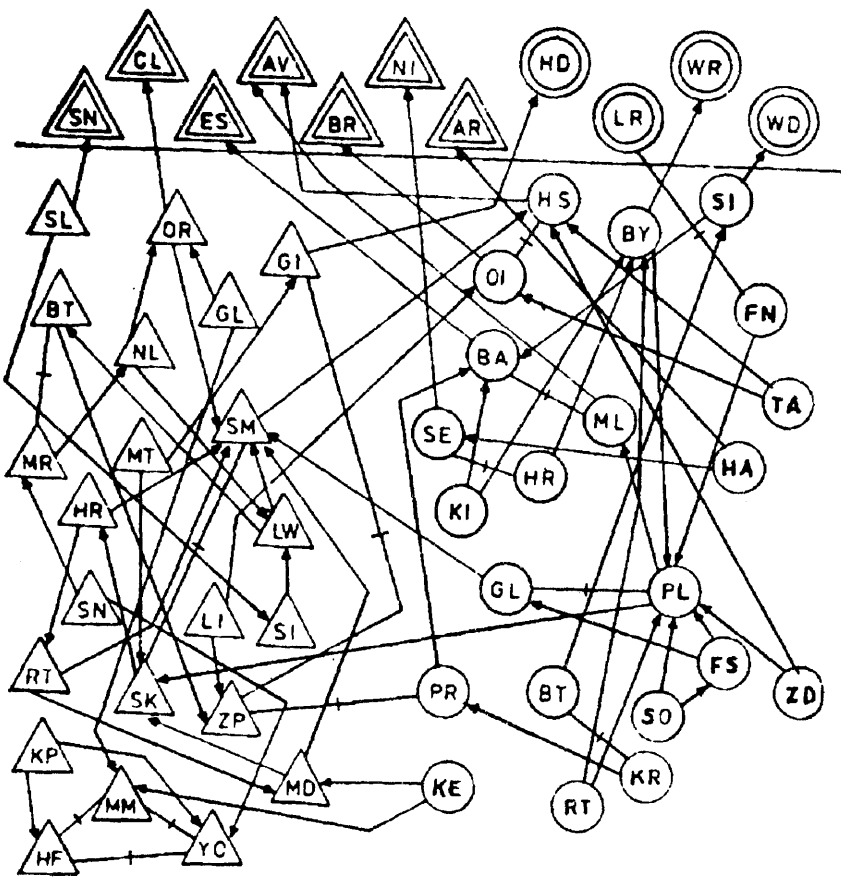


Fig. 16. Sociograma unui grup de puberi.

de grupare, de integrare într-un grup bine organizat, structurat şi mai ales de durată. Grupul satisface mai direct unele nevoi ale copiilor apărute în acest stadiu de dezvoltare şi, mai ales, pe cea de a fi afectuos cu alţii, de a se împrieteni cu ei.

3.4. NEVOIA DE DISTRACŢIE ŞI DE CULTURALIZARE

La fel ca şi şcolarul mic, puberul manifestă o acută nevoie de a se mişca, de a se juca, de a-şi cheltui energia acumulată în activităţi statice. Spre deosebire însă de şcolarul mic la care mişcarea constituie, cel mai adesea, doar un simplu consum (cheltuire de energie fizică), la puber ea se va cupla cu unele elemente de ordin psihologic. Acum copilul este "interesat" nu doar de a se juca, de a se mişca cât mai mult, ci de a se juca şi mişca cu un oarecare folos "*psihologic*". El se joacă nu numai pentru a-şi cheltui o anumită energie acumulată, ci pentru a se simţi bine, echilibrat sub raport psihic, refăcut, tonifiat, gata pentru a depune un nou efort. Tocmai de aceea mişcarea pur fizică cu consum de efort muscular este tot mai mult înlocuită cu mişcarea intelectuală care presupune consum de efort nervos. În acest din urmă caz este vorba de mişcarea ideilor, opiniilor, a atitudinilor, a argumentelor care sunt utilizate în susţinerea unui punct de vedere propriu. Aşadar, este vorba despre trecerea de la unele activităţi care procură satisfacţii, pe care le-am putea denumi "fizice" (jocul de fotbal la băieţi, cel de volei la fete etc.), la alte activităţi care procură adevărate satisfacţii intelectuale (lectura unei cărţi, vizionarea unui spectacol de teatru sau a unui film etc.). Puberul începe să fie interesat de acel tip de mişcări care îl eliberează de preocupările cotidiene, care joacă în raport cu acestea rol de distracţii. Iată de ce putem considera că nevoia de mişcare a şcolarului mic se converteşte în *nevoia de distracţie* a puberului. Sporturile, citirea cărţilor, a ziarelor, revistelor, vizionarea unor spectacole de teatru sau film, urmărirea emisiunilor de televiziune, plimbarea, excursiile şi expediţiile, patinajul, "şuetele" etc. sunt tot atâtea tipuri de distracţii practicate cu deosebită plăcere de puber. Nevoia de distracţie are, în raport cu propria formare a puberului, îndeosebi a personalităţii sale, o triplă semnificaţie. În primul rând, activitatea *tip joc* (sporturile) contribuie mult la formarea spiritului de echipă, de întrajutorare, de solidaritate, de organizare, aducând prin aceasta aportul la socializarea conduitei puberului. În al doilea rând, prin intermediul activităţilor de tip intelectual, puberul participă la viaţa culturală. Întâmplările din cărţi, filme, personajele din ele exercită o mare atracţie asupra puberilor, multe dintre ele putând sugera modalităţi viitoare de acţiune. Puberul devine un adevărat consumator de cultură. Şcoala oferă însă puberului prilejul nu numai de a fi un simplu spectator, receptor, ci şi un adevărat participant la elaborarea valorilor culturale, la popularizarea lor. Echipele artistice (de teatru, dans, recitări etc.) permit puberilor să devină participanţi activi la actul de cultură, adevăraţi actori. De aici şi grija de a facilita contactul cu adevăratele valori culturale. În al treilea rând, ca urmare a participării la viaţa culturală, prin consumul produselor sale se dezvoltă gusturile pentru anumite genuri de spectacole, genuri literare – în final – gustul şi simţul estetic. Totodată este favorizată dezvoltarea spiritului critic, nevoia de distracţie ridică în planul practic-acţional problema timpului necesar desfăşurării unor astfel de activităţi cu valoare recreativ-distractivă care este, însă, destul de limitat faţă de obligaţiile şcolare.

3.5. NEVOIA DE INDEPENDENŢĂ ŞI DE AUTODETERMINARE

Puberului nu-i mai place tutela, uneori exagerată a părinţilor, de aceea evită să-i însoţească preferând, mai ales, societatea copiilor de aceeaşi vârstă. El manifestă o pronunţată independenţă comportamentală dar şi spirituală. În plan comportamental ea se concretizează în iniţiative personale, lăudabile sau mai puţin lăudabile; la această vârstă este întâlnită fuga de la şcoală, de acasă; preluarea de la adulţi a unor însuşiri de conduită, unele fireşti, altele nefireşti pentru el. În plan spiritual, independenţa îşi găseşte expresia mai ales în domeniul creativ. Satisfacerea nevoii de independenţă are efecte pozitive asupra personalităţii puberului, mărindu-i spiritul de răspundere, activizându-l pe direcţia împlinirii unor îndatoriri. Uneori însă, independenţa excesivă duce la apariţia unor conflicte între părinţi şi copii, între şcoală şi copii, mai ales atunci când între această nevoie exacerbată şi exigenţele de subordonare şi de conformare a cerinţelor există un prea mare decalaj.

Concomitent cu nevoia de independenţă se manifestă şi nevoia de autodeterminare a puberului. El îşi stabileşte singur scopurile, ia singur hotărâri, îşi organizează acţiunile în funcţie de ele. De multe ori planurile sale ignoră concretul imediat, comportamentul său căpătând un caracter intenţionat, premeditat. Autocontrolul este mult mai bine fortificat comparativ cu etapa anterioară. La început cerinţele care i se adresează sunt externe, ele provin de la adult. Cu timpul însă, puberul începe să le interiorizeze, să le transforme din cerinţe externe în cerinţe interne, din cerinţe ale altora în cerinţe proprii, folosindu-se ca punct lăuntric de referinţă al demersurilor sale. În vederea satisfacerii acestei nevoi puberul este instrumentat din punct de vedere psihic, la această vârstă apărând *voinţa* ca principal mijloc de autoreglare a comportamentului. Prin voinţă puberul se autocontrolează, se autostăpâneşte, îşi pune frâne. Voinţa este însă insuficient formată şi de aceea el acţionează uneori necontrolat, năvalnic, nestăpânit.

3.6. NEVOIA DE ÎMPLINIRE

Această nevoie se exprimă, după cum consideră Beets, în aşteptarea unui lucru care până acum nu s-a dezvăluit încă. Puberul aşteaptă să fie o dată mare, să fie cineva, să fie el însuşi, să fie personal. Sentimentul care însoţeşte această stare este ruşinea ascunsă că el nu este încă mare, că nu este încă el însuşi. P. Osterrieth arată că nevoia de împlinire a puberului se împleteşte cu nemulţumirea faţă de starea lui actuală şi cu o oarecare neîncredere în eventualitatea de a se desprinde de ea. De aici, pendularea între nehotărâre, visare, tărăgănarea inactivă imputată copilului de către adult. Totuşi puberul dispune de un instrument psihic deosebit de important care îl va ajuta să-şi satisfacă această nevoie. Un asemenea instrument este "eul" său care la această vârstă a devenit, după opinia lui Allport, un "factor raţional", deoarece oferă copilului puterea de a stăpâni lucrurile şi acţiunile, de a reflecta asupra gândirii.

Toate particularităţile psihologice ale puberului la care ne-am referit şi încă multe altele fac ca pubertatea să constituie, după expresia reuşită şi sugestivă a lui J.

J. Rousseau, "o a doua naştere a omului". Fără îndoială că această perioadă suscită şi necesită un interes atent şi crescut din partea educatorului, astfel încât să se poată contribui eficient la formarea unei personalităţi autentice, viguroase.

4. IMPLICAŢII ŞI STRATEGII EDUCATIVE

- Dat fiind faptul că în pubertate au loc modificări biologice profunde care se asociază cu efecte însemnate fiziologice şi psihice (oboseală, iritare, disconfort psihic etc.), este necesar ca adulţii să asigure condiţii de mediu şi igienice favorabile (odihnă, hrană abundentă, mese regulate etc.) care să permită depăşirea lor. Admonestarea sau chiar pedepsirea copilului pentru unele comportamente derivate din modificările anatomo-fiziologice, deci oarecum nu din vina lui, este privită de copil cu ostilitate. De aceea ea este contraindicată.
- Având în vedere faptul că profundele modificări care au loc în planul cognitiv sunt legate de dezvoltarea gândirii, este necesar ca adultul să fie interesat nu doar de transformarea şi formarea noţiunilor, a conceptelor, a sistemului de noţiuni, ci şi de formarea deliberată, dirijată a instrumentelor mentale necesare prelucrării şi interpretării informaţiilor care să acorde un mare grad de operativitate şi flexibilitate a intelectului. Ca urmare, operaţiile gândirii trebuie *predate* la fel cum sunt *predate* noţiunile. Astfel, solicitarea didactică de "a compara", "a analiza" etc., rămâne fără ecou în mintea copilului atâta vreme cât el nu ştie ce înseamnă "a compara", "a analiza" etc.
- Disciplinarea trăirilor afective, cultivarea capacităţii de stăpânire a emoţiilor primare, explozive, educarea modalităţilor de exteriorizare a stărilor afective, combaterea unor întârzieri sau devieri afective (insensibilitate afectivă, capricii emoţionale, manifestări răutăcioase, lipsa participării la stările afective ale altora etc.) constituie doar câteva dintre obiectivele ce trebuie avute în vedere de adult în modelarea afectivităţii puberului.
- Datorită faptului că maturizarea morală a puberului este insuficient cristalizată şi stabilizată, ceea ce favorizează apariţia unor comportamente de nesupunere, revoltă, de grupare şi practicare a unor acţiuni asociale (devianţă, delincvenţă minoră etc.) este imperios necesar ca adultul să supravegheze şi să îndrume prieteniile puberilor, să organizeze petrecerea timpului liber, să-i antreneze în efectuarea unor activităţi culturale cu efecte educative, să le încredinţeze sarcini ce presupun responsabilităţi sociale, să le formeze astfel judecata şi conduita morală. Facilitarea trecerii copilului prin mai multe grupuri, jucarea de către acesta a mai multor roluri este în măsură să contribuie la diminuarea moralismului exterior şi convenţional al adultului, la descoperirea faptului că există mai multe modalităţi de convieţuire socială, mai multe coduri morale. În felul acesta se relativizează şi idealul moral, perfect şi intangibil, pe care-l pot oferi părinţii.

Nu trebuie exagerat nici cu tutela excesivă a comportamentului puberului, dar nici cu acordarea unei independenţe totale. Atât intervenţia brutală în viaţa copilului, cât şi ignorarea totală a acesteia sunt la fel de periculoase.

TEME DE CONTROL

1. Pubertatea reprezintă o "ruptură" a dezvoltării psihice a copilului sau o continuare firească a ei ? Argumentaţi-vă răspunsul.

2. În ce constă specificul "nevoilor" puberului comparativ cu "nevoile" şcolarului mic ?

3. Care sunt implicaţiile şi strategiile educative în pubertate ?

CAPITOLUL 11

CARACTERIZAREA CREŞTERII ŞI DEZVOLTĂRII PSIHICE A ŞCOLARULUI MARE. ADOLESCENŢA (14/15 ANI – 18 ANI)

1. CARACTERIZAREA GENERALĂ A STADIULUI

Adolescenţa este subiectul privilegiat şi controversat al psihopedagogilor, generator de opinii şi discuţii contradictorii. Unii o consideră „vârsta ingrată", alţii, dimpotrivă, „vârsta de aur" ; pentru unii ea este „vârsta crizelor, anxietăţii, nesiguranţei, insatisfacţiei", în timp ce pentru alţii este "vârsta marilor elanuri"; este "vârsta contestaţiei, marginalităţii şi subculturii", dar şi "vârsta integrării sociale"; este "vârsta dramei, cu tot ce are ea ca strălucire, dar şi ca artificiu" – decretează unii, ba nu, ripostează alţii, este "vârsta participării la progresul social"; cei mai mulţi o consideră ca fiind în totalitate o "problemă moral-psihologică", dar sunt şi unii care cred că este aproape în exclusivitate o "problemă socială". Mai dramatic este însă faptul că atât unii cât şi alţii au dreptate. Diversitatea opiniilor referitoare la adolescenţă derivă din complexitatea în sine a acestei etape din viaţa omului, cu o dinamică excepţională în timp, cu multideterminări şi multicondiţionări, dar şi din poziţia oarecum incertă pe care o ocupă adolescentul în sistemul perioadelor evolutive ale vieţii. Fără îndoială că locul lui în sistemul relaţiilor sociale este mai bine conturat şi precizat decât cel al puberului. Totuşi adolescentul oscilează din punct de vedere al comportamentului între copilărie şi maturitate, fiind însă întors mai mult cu faţa spre adult. De aceea el a şi fost considerat ca un fel de Ianus cu două feţe. Adolescenţa înseamnă nu numai ieşirea tânărului din pubertate, ci şi ieşirea din societatea de tip tutelar familial şi şcolar pentru a se integra în viaţa socială, cu toate caracteristicile ei, mai mult, pentru a se integra în generaţia sa. Deşi dependent material de familie, adolescentul devine independent în planul aspiraţiilor, ideilor. Trecerea de la gimnaziu la liceu, în urma examenului de admitere, nu aduce o schimbare a tipului fundamental de activitate, care rămâne acelaşi, *învăţarea,* dar se asociază cu modificarea sensului acestuia pentru adolescent. De data aceasta, pe prim plan trece trebuinţa de *autoinstruire* a acestuia în vederea confruntărilor viitoare (examene, alegerea profesiunii etc.), modificându-se totodată şi atitudinea faţă de învăţare. De exemplu, ataşamentul pueril faţă de notă, manifest în etapele anterioare este înlocuit, la unii, cu dorinţa de a înţelege şi pătrunde tainele naturii şi

vieţii, de a învăţa pentru sine, pentru viaţă şi nu pentru notă ; la alţii, cu un oarecare dezinteres sau chiar dezgust pentru învăţare.

Adolescenţa este etapa cea mai dinamică a dezvoltării umane care excelează prin multitudinea, diversitatea şi complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Ea se asociază cel mai frecvent cu *elanul corpului*, fapt ce echivalează cu accelerarea creşterii corpului şi a transformărilor interne care vor face organismul apt de a îndeplini sarcinile maturităţii. Nu întâmplător se afirmă că adolescenţa este „vârsta hainelor prea scurte". La aceasta se adaugă *elanul inimii,* care aduce cu sine renovarea sensibilităţii, reorganizarea profundă a planului afectiv-motivaţional, apariţia sentimentelor şi pasiunilor. Tocmai de aceea adolescenţa a fost numită „vârsta sentimentelor". În sfârşit, adolescenţa este *elanul minţii*, a dezvoltării capacităţilor intelectual-reflexive (inteligenţa, imaginaţia etc.) care vor grăbi formarea conştiinţei de sine ca element central al personalităţii, apropierea adolescentului de lumea valorilor. Din această perspectivă adolescenţa apare ca fiind „vârsta identităţii". Acesta este terenul *biopsihosocial* pe care şi în care se va „plămădi" şi se va „fasona" adolescenţa. Adolescentul se transformă sub raport *fizic* prin creşterea diferitelor sale segmente, aparate, organe ; sub raport *psihic*, prin apariţia şi intrarea în funcţiune a unor capacităţi intelectuale, afective, volitive, motivaţionale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale ; sub raport *social*, prin sporirea gradului de implicare şi realizare socială. În afara unor diferenţe strict individuale (unii tineri devin „mai repede" adolescenţi, la alţii însă întâlnim o adolescenţă „prelungită", uneori cu mult peste limitele normale ; la unii ea este relativ calmă, liniştită, în timp ce la alţii este extrem de furtunoasă, tumultoasă, răscolitoare), întâlnim câteva caracteristici generale ale adolescenţei care îşi pun amprenta asupra ei. Astfel nu poate fi contestat faptul că la această vârstă intră în funcţiune cele mai *dramatice contradicţii,* manifestate între dezvoltarea biologică şi cea social-psihologică, între aspiraţii şi posibilităţi, între diferitele categorii de trebuinţe şi modalităţile de satisfacere a lor, între realitate şi ficţiune etc. De exemplu, în timp ce dezvoltarea somato-fiziologică a organismului tinde spre stabilizare, spre echilibru şi armonie, dezvoltarea psihică cunoaşte cel mai intens ritm al său, fiind însoţită de conflicte, tensiuni, dizarmonii, unele funcţii psihice dezvoltându-se exagerat de mult, altele, dimpotrivă, rămânând mult în urmă. Totuşi, ceea ce ne reţine atenţia este faptul că, spre deosebire de ciclurile anterioare ale vieţii, când între maturizarea biologică şi socială existau decalaje destul de pronunţate, în adolescenţă asistăm la o oarecare *simultaneitate* a realizării lor, deci la *lichidarea decalajelor* dintre ele. Maturizarea biologică (sexuală) se asociază cu dezvoltarea psihică şi se sprijină pe maturizarea socială timpurie a tineretului. Întârzierea în maturizarea intelectual-morală, care s-ar putea solda cu grave fenomene de inadaptare socială, este în vădit regres. În zilele noastre ieşirea tineretului în arena socială exprimă avansul acestuia în maturizarea sa socială, sporirea capacităţii sale de implicare şi participare activă la soluţionarea complicatelor şi gravelor probleme cu care se confruntă lumea contemporană.

Adolescenţa nu este prin natura şi factorii ei constituenţi o perioadă de criză, o vârstă ingrată sau o contestaţie, dar, în lipsa unor influenţe educative pozitive, fa-

vorabile (valorizate social) ea ar *putea deveni* o astfel de perioadă sau o astfel de vârstă. Depinde de fiecare adolescent în parte, dar şi de anturajul său imediat sau mai îndepărtat, de mediul în care se mişcă, de prezenţa sau absenţa factorilor socioeducaţionali, de "calitatea", de "tăria" sau de "slăbiciunea" lor, pentru ca adolescenţa să evolueze spre unul sau altul dintre "polii" pe care îi aminteam la început. Depinde deci de noi ca ea să se îndrepte spre normalitatea psihică sau să degenereze într-o adevărată "criză" a dezvoltării.

2. PARTICULARITĂŢI ANATOMOFIZIOLOGICE ALE ADOLESCENTULUI

Adolescenţa este etapa în care are loc o ultimă accelerare a dezvoltării biologice a organismului, ea fiind, în fapt, etapa consolidării somatice, a organizării echilibrului biologic maturizat. Ritmul creşterii se atenuează treptat, organismul ieşind din faza dezvoltării sale "caricaturale", specifică perioadei anterioare. Corpul câştigă în înălţime între 20 – 30 cm, iar în greutate câte 4 – 5 kg anual. Are loc o creştere rapidă a scheletului, fapt care se va repercuta asupra stării de sănătate şi de rezistenţă a organismului. Spre sfârşitul adolescenţei corpul dobândeşte proporţiile adulte, echilibrându-se. La 14 ani atinge 95% din talia adultă. Între 14 şi 16 ani maturizarea biologică este intensă la băieţi, pentru ca între 16 şi 18 ani să atingă talia matură. La băieţi se dezvoltă şi o musculatură viguroasă, fapt care va facilita angrenarea lor în activităţi sportive. Corpul fetelor capătă forma specifică feminină. Se conturează mai ales silueta proeminentă a bustului şi conformaţia specifică a bazinului. Creşterea staturală a adolescentului este legată de maturizarea funcţiei de reproducere. Cercetările au stabilit că tinerii cu maturizare sexuală precoce cresc mai devreme şi mai repede. Deşi sunt mult mai stabilizaţi sub raport biologic, adolescenţii rămân fragili, incapabili de un efort îndelungat, obosesc repede; apare pericolul surmenajului fizic. Proprie pentru această perioadă este nu doar stabilizarea ţinutei, ci şi a expresiei feţei, a figurii, apar trăsături mai relaxate şi armonioase, privirea capătă expresivitate şi căldură. Persistă însă afecţiunile dermatologice care produc stări de iritare şi nervozitate. Continuă transformările intime în echilibrul hormonal general, se dezvoltă sexualitatea, are loc erotizarea ei, fetele au conduite feminine complexe, băieţii încep viaţa sexuală. Apar insomnii, pofta de mâncare este dezordonată şi selectivă, adolescentul manifestă o oarecare agitaţie şi impulsivitate, extravaganţă, momentele de nelinişte alternând cu cele de apatie.

Unii autori sunt tentaţi să extragă comportamentul adolescentului direct sau indirect din modificările biologice, practic din dezvoltarea sexualităţii. Originea crizei care ar apărea în dezvoltarea personalităţii s-ar afla, după părerea lor, în conflictul subconştient ce apare între noile potenţe fiziologice şi interdicţiile morale, între faptul că adolescentul a dobândit un aparat genital gata de a fi folosit imediat, dar nu o poate face din cauza constrângerilor sociale şi educative. Neînţelegând noua situaţie, el găseşte în ea un motiv de revoltă contra familiei sau societăţii. Alţi autori, chiar dacă vorbesc de instalarea unei crize în dezvoltarea personalităţii adolescentului, o explică mult mai nuanţat, luând în considerare şi alţi factori care ar

putea interveni (familiali, sociali, educaţionali), în afara celor propriu-zis biologici. Această poziţie este mult mai apropiată de realitate. În general absolutizările, extrapolările într-un sens sau altul nu duc la nimic bun.

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ A ADOLESCENTULUI

Planul psihic suportă la vârsta adolescenţei prefaceri profunde. Este vorba de acele transformări care vor conduce treptat la cristalizarea şi stabilizarea celor mai multe dintre structurile psihice ale adolescentului. Deşi traseele pe care evoluează acest proces sunt sinuoase, complicate, presărate cu numeroase bariere şi dificultăţi, deşi procesul ca atare poate fi mai calm sau mai năvalnic, cu devansări spectaculoase, dar şi cu întârzieri descurajante, la sfârşitul acestui proces ne vom afla în faţa prezenţei unor structuri psihice bine închegate şi cu un grad mare de mobilitate. Acum au loc dramaticele confruntări dintre comportamentele impregnate de atitudinile copilăreşti şi cele solicitate de noile cadre sociale în care acţionează adolescentul şi cărora el trebuie să le facă faţă, dintre aspiraţiile sale măreţe şi posibilităţile încă limitate de care dispune pentru traducerea lor în fapt, dintre ceea ce doreşte societatea de la el şi ceea ce dă sau poate el să dea, dintre ceea ce cere el de la viaţă şi ceea ce îi poate oferi viaţa.

a. "Nevoile" adolescentului – sursă a dezvoltării psihice.

Prefacerile psihice la care este supus adolescentul sunt generate de nevoile şi trebuinţele pe care el le resimte, atât de nevoile apărute încă în pubertate, dar convertite acum sub alte forme, cât şi de noile nevoi apărute la acest nivel al dezvoltării. Nevoia de a şti a şcolarului mic, convertită în nevoia de creaţie a puberului, devine şi mai acută la adolescent, luând forma *creaţiei cu valoare socială,* nu doar subiectivă. Nevoia de a fi afectuos se amplifică, luând la început forma unui nou egocentrism afectiv, pentru ca pe parcurs acesta să lase locul unei *"reciprocităţi" afective;* are loc o senzualizare a individului, reapare agitaţia instinctuală, se instituie *nevoia de a i se împărtăşi sentimentele.* Nevoia de grupare se "sparge", se destramă pentru a lăsa loc *nevoii de prietenii elective,* nevoia unui cerc intim de prieteni. Relaţiile dintre sexe sunt foarte strânse, mai mult platonice, romantice, cu mare încărcătură de reverie şi fantezie; au loc furtuni afective, "ruperi" spectacu-

Fig. 16. a Prima iubire

loase şi dramatice de prietenii. "Prima iubire" răvăşeşte adeseori profund viaţa afectivă a adolescentului. Nevoia de distracţie a puberului se continuă şi în adolescenţă, dar distracţiile se *intelectualizează,* sunt trecute prin filtrul personalităţii; alegerea distracţiilor este electivă, în funcţie de propriile preferinţe; aspectele de ordin cultural, estetic trec pe primul plan. Nevoia de independenţă şi autodeterminare a puberului se converteşte în *nevoia de desăvârşire, autodepăşire* şi *autoeducare* a adolescentului, care "dispune" într-o mai mare măsură de sine. Nevoia de imitaţie a şcolarului mic, convertită în nevoia de a fi personal, a puberului, suportă noi metamorfozări în adolescenţă. La început, dorinţa adolescentului de a fi unic se exacerbează mult luând forma *nevoii de singularizare*, de izolare, tânărul fiind preocupat şi absorbit aproape în exclusivitate de propria persoană, pentru ca spre sfârşitul adolescenţei să ia forma *nevoii de a se manifesta ca personalitate,* ca subiect al unei activităţi socialmente recunoscută şi utilă, valoroasă. Nevoia de a fi o personalitate se manifestă adeseori prin tendinţa expresă a adolescentului spre originalitate, cu cele două forme ale sale: creaţia, producerea a ceva nou, original şi excentricitatea. Din dorinţa de a ieşi din comun, de a fi ca nimeni altul, adolescentul îşi întrece prietenii în comportamente sociale şi deviante, afişează depravări sexuale pe care, de altfel, nici nu le găseşte plăcute, riscând chiar să rămână robul lor. În acelaşi timp el se transformă la această vârstă din consumator de cultură în creator de cultură, încercându-şi forţele în poezie, desen, pictură, compoziţii muzicale. Multe dintre producţiile marilor creatori au fost realizate în adolescenţă. Mihai Eminescu a scris poezia "La moartea lui Aaron Pumnul" la vârsta de 16 ani; Norbert Wiener, fondatorul ciberneticii, şi-a terminat studiile secundare la 14 ani şi doctoratul în matematică, la 18 ani; Mendelshon Bartholdy a compus "Visul unei nopţi de vară" la 17 ani; opera "Aleko" a fost scrisă de Rahmaninov la 19 ani; Nicolae Grigorescu a pictat lucrări remarcabile la 17 – 18 ani etc.

b. Instrumentarul psihic – mijloc de satisfacere a nevoilor

Impulsionat de nevoile prezentate, adolescentul îşi elaborează instrumentarul psihic necesar satisfacerii lor. Astfel, nevoia de cunoaştere şi de creaţie poate fi satisfăcută datorită faptului că în această etapă *inteligenţa generală* a copilului se apropie de încheiere. Se consolidează structurile gândirii logico-formale, capacitatea de interpretare şi evaluare, de planificare, de anticipare, de predicţii, spiritul critic şi autocritic. Gustul excesiv pentru raţionament, accesul la noţiunea de lege, reactivarea curiozităţii orientată spre explicarea raţională, cauzală a fenomenelor şi relaţiilor dintre ele, vor conduce spre abordarea mai amplă, filozofică a realităţii, la apariţia atitudinilor critice faţă de valori. Ca urmare, se dezvoltă caracterul de sistem al gândirii, dar şi unele instrumente ale activităţii intelectuale (capacitatea de argumentare şi contraargumentare, de demonstrare, de elaborare a unor ipoteze etc.). Adolescenţii, conştientizând faptul că prin intermediul reproducerii se inserează mai bine în viaţa cotidiană, în mediul social şi şcolar, apelează la învăţarea unor citate, cugetări, aforisme, îşi elaborează scheme rezumative personale, originale, explicite, elegante; în reproducere se îndepărtează de textele din manuale sau din lecţiile profesorilor, restructurându-le, completându-le, trecându-le prin filtrul personal. Se lărgeşte mult spectrul lecturilor, fapt ce duce la dezvoltarea culturală a adolescentului, la apariţia atitudinilor faţă de valorile autentice. Totodată, dat fiind faptul că nu întotdeauna cele citite sunt "digerate" corect, se poate ajunge la un fel de îngâmfare gnoseologică, chiar la deformări caracteriale, reveniri la conduite

imitative. Adolescentul se instrumentează, însă, nu doar în planul *gândirii, imaginaţiei, memoriei,* ci şi în cel al *limbajului.* La această vârstă se dezvoltă mult debitul verbal, fluenţa verbală, flexibilitatea verbală. Se adoptă un mod propriu de iscălitură, se elaborează algoritmi şi stereotipii verbale ce servesc în soluţionarea diferitelor situaţii (ca introduceri într-o conversaţie, ca modalităţi de încheiere a convorbirilor etc.). Conştientizând valoarea de influenţare a cuvântului, vorbirea devine mai nuanţată, plastică, se desfăşoară în funcţie de particularităţile situaţiilor (oficiale sau intime). Tot acum însă, în vorbirea adolescentului pătrund şi au o frecvenţă mare de utilizare expresii şablon, clişee verbale, cuvinte parazite, excesele de exclamaţii, superlativele, vulgarismele, agramatismele, neglijenţa în stilul comunicării fie din insuficienţă cognitivă, fie din teribilism. Acelaşi proces de instrumentalizare al adolescentului îl întâlnim şi la nivelul celorlalte modalităţi psihice. El va fi capabil de reciprocitate afectivă deoarece sensibilitatea afectivă se îmbogăţeşte foarte mult, deoarece ea se erotizează; în sfârşit, datorită faptului că apar sentimente superioare cum ar fi prietenia şi dragostea, atât de caracteristice acestei vârste. *Maturizarea intelectuală şi afectivă* îl va ajuta pe adolescent să poarte dialoguri cu sine însuşi pentru a se defini atât în raport cu sine, cât şi în raport cu alţii. Adolescenţa este "vârsta oglinzii", vârsta la care adolescentul "caută să se facă să coincidă cu sine". Satisfacerea nevoilor de autodeterminare şi autoeducare se datorează, în principal, *maturizării sociale* a adolescentului, conştientizării mai clare de către acesta a responsabilităţilor ce-i revin, implicării mai directe în alegerile vocaţionale. Sentimentul maturităţii sale este trăit din plin de adolescent.

c. Conduitele adolescentului

Ca urmare a noilor achiziţii psihice, adolescentul este capabil de a manifesta o multitudine de conduite. Jean Rousselet, în cartea sa *Adolescentul, acest necunoscut,* tradusă şi în limba română, descrie trei conduite ale adolescentului: 1) *conduita revoltei,* concretizată în refuzul tânărului de a se supune, în respingerea în bloc a tot ceea ce a învăţat şi i-a fost impus, în extravaganţe, acte inutile de nesupunere, de indisciplină gratuită etc., realizate prin ostentaţie, zâmbet batjocoritor, fuga de acasă şi de la şcoală, obrăznicii prin nimic justificate, comportamente în contratimp cu ceilalţi, originalităţi de limbaj, comportare, vestimentaţie; 2) *conduita închiderii în sine* ce constă într-un sever examen de conştiinţă, în închiderea în sine, în analizarea şi disecarea sentimentelor, atitudinilor, comportamentelor; aceste lungi introspecţii denotă intenţia adolescentului de a cunoaşte, a se descoperi pe sine; ele îi procură mari satisfacţii deoarece, ceea ce la început n-a fost decât o anchetă absolut necesară devine cu timpul o neîntreruptă distracţie; închiderea în sine se soldează cu două categorii de efecte: pe de o parte ea asigură o mai bună autorecunoaştere, îi obişnuieşte pe adolescenţi să mânuiască idei abstracte, îi determină să se preocupe şi de problemele altora; pe de altă parte, fiind prea preocupaţi de situaţii care nu sunt ale lor, şi-o neglijează pe cea adevărată în care se află, reveria îndepărtându-i atât de realitate, cât şi de acţiune; 3) *conduita exaltării şi afirmării* se caracterizează prin confruntarea deschisă cu alţii, prin valorificarea resurselor de care dispune, prin căutări neîncetate, dezinteres pentru viitorul material, în schimb, exacerbarea satisfacţiilor intelectuale, filosofice, sentimentale, tendinţe romanţioase sau mistice, prin dezaprobarea minciunii şi ipocriziei; adolescentul doreşte să ia cu asalt tot ceea ce este mai plăcut sau mai dificil de obţinut pe lume, maxima după care se conduce fiind "totul sau nimic"; această conduită este rodul maturizării personalităţii sale şi reprezintă o reacţie împotriva sterilelor visări de odi-

nioară; cum frica de viitor persistă, nu sunt excluse la această vârstă şi conduite de suicid.

La aceste conduite ar putea fi adăugate şi altele: renunţarea la resursele acţionate limitate sau împrumutate, confruntarea cu dificultăţile în vederea măsurării forţelor, a verificării onoarei şi demnităţii, eliminarea vechilor idei considerate ca fiind copilăreşti, mediocre sau chiar banale şi înlocuirea lor cu adevărate valori intelectuale; achiziţionarea unor conduite de modernizare, nonconformism sau chiar deviante; revizuirea conştiinţei morale, examenele la care aceasta este supusă fiind alternativ îngăduitoare sau severe, extrem de critice, câteodată cu momente descurajatoare sau chiar devastatoare; erotizarea nu numai a sexualităţii şi conduitei sexuale, ci şi a fanteziei; descoperirea identităţii vocaţionale ca urmare a procesului de autocunoaştere şi autoinstruire la care se supune, fapt care îi facilitează adaptarea şi integrarea profesională şi socială. Toate aceste conduite diferă între ele, ca succesiune, intensitate, profunzime, ritm, valoare, finalitate. Îmbinate între ele şi practicate frecvent pot duce fie spre maturizarea psihologică pretimpurie a adolescentului, fie la maturizarea lui târzie, la intrarea mai devreme în posesia unor statute şi roluri sociale, sexuale, familiale sau la întârzierea nepermisă a unor asemenea achiziţii.

4. STRUCTURAREA ŞI DEVENIREA PERSONALITĂŢII ADOLESCENTULUI

Cunoscutul psihopedagog francez Maurice Debesse, analizând adolescenţa, stabilea două funcţii ale acesteia: *funcţia de adaptare la mediu*, de punere în acord cu solicitările mediului, de integrare în viaţa socială prin asimilarea unor deprinderi adecvate; *funcţia de depăşire,* care îl împinge pe adolescent deasupra lui însuşi, nu numai deasupra a ceea ce era din copilărie, ci chiar dincolo de ceea ce va deveni la vârsta adultă, fapt care apare ca o sursă de progres moral şi spiritual, ca o adevărată forţă de şoc în faţa lumii adulţilor, pe care adolescenţii o descoperă şi o judecă fără menajamente. La aceste două funcţii adăugăm şi o a treia, şi anume *funcţia de definire a personalităţii* pe care o are adolescenţa, de zămislire, închegare şi structurare, de afirmare treptată şi sigură a ei, căci numai definindu-se pe sine ca personalitate adolescentul se va putea adapta la mediu, se va putea autodepăşi.

Aflându-se într-o permanentă căutare şi descoperire de sine, proces deloc simplu şi uşor, dimpotrivă dramatic, tensional, oscilant, adolescentul se individualizează neîncetat, se diferenţiază de alţii, îşi găseşte şi stabilizează propria identitate, se afirmă ca personalitate. Goethe spunea că "personalitatea este bunul cel mai de preţ al omului". Se ştie însă că la naştere omul nu este o personalitate, ci un candidat la dobândirea acestui atribut, dobândire realizată în timp, cu eforturi, cu încercări reuşite sau mai puţin reuşite, cu rezultate bune sau mediocre.

Procesul construirii personalităţii începe din primele zile ale copilăriei şi continuă toată viaţa omului, producându-se, evident, nu întotdeauna *uniform* şi *continuu,* ci şi cu zig-zaguri, sacadat, *discontinuu,* cu *salturi spectaculoase,* dar şi cu *plafonări* şi *retardări descurajante,* nu permanent *egal* şi *perfect,* ci şi cu perioade de *inegalitate,* de

dezvoltare dizarmonică sau chiar *haotică*, nu numai *valorizat pozitiv* şi conducând la inserţia firească, dezirabilă în mediul social, ci şi cu *conduite marginale sau deviante.* Deşi procesul structurării şi reîmprospătării personalităţii are loc de-a lungul întregii vieţi a omului, există totuşi unele perioade, unele vârste când el cunoaşte o mai mare *accentuare,* implicând restructurări majore sau *stabilizări parţiale.* Astfel, specialiştii consideră că, dacă în jurul vârstei de 3 ani (deci în preşcolaritate) există marea majoritate a premiselor personalităţii, în adolescenţă personalitatea este *în linii mari constituită* (atenţie, în linii mari, deci nu total, nu integral), ea dispunând de toate laturile şi relaţiile dintre ele, dezvoltate nu oricum, ci chiar *maturizate.* Adolescenţa este cea mai *sensibilă* şi *mobilă* perioadă de evoluţie fizică, psihică şi socială a tânărului, acesta schimbându-se nu doar de la un an la altul, nu doar de la o lună la alta, ci chiar de la o zi la alta şi, ceea ce este mai important, îşi schimbă nu numai una sau alta dintre componentele personalităţii, ci întreaga personalitate, întreaga conduită. De aceea, pe bună dreptate, am putea considera adolescenţa ca fiind *laboratorul* de plămădire a personalităţii.

În adolescenţă tânărul se studiază aflându-se într-o permanentă *căutare de sine, autodescoperire, autovalorificare şi autoimplicare* în viaţa socială. Întrebarea "Cine sunt eu ?" devine obsedantă. După cum am văzut, el se închide în sine, se introspectează, îşi disecă sentimentele, gândurile, acţiunile, îşi face un sever examen de conştiinţă, încearcă să-şi descopere propriul "eu", fapt care îl obişnuieşte cu mânuirea ideilor abstracte, dar îl şi îndepărtează de realitatea trăită efectiv. El *provoacă confruntările cu alţii* pentru a se înţelege mai bine pe sine sau pentru a se *autodepăşi* şi *autoperfecţiona.* Abia acum putem spune că se formează *conştiinţa* de sine ca formaţiune psihică complexă, adolescentul dându-şi seama de cine şi de ceea ce este, ce reprezintă el pentru alţii şi pentru sine, ce scopuri şi idealuri are, ce îşi propune să devină, spre sfârşitul adolescenţei fiind capabil de a-şi analiza obiectiv, "la rece", frământările prin care a trecut, de a se aprecia nu atât în funcţie de ceea ce a fost, ci de ceea ce este, renunţând astfel la mentalitatea care l-a stăpânit multă vreme că el ar fi "alfa şi omega".

Adolescentul simte altfel, gândeşte altfel, vrea şi aspiră altfel decât o făcea când era copil, devenind în felul acesta *foarte personal,* nu se mai mulţumeşte să imite sau să preia necritic concepţii şi idei, să execute activităţi care i se impun şi nu corespund cu modul său de a gândi, de a concepe lumea şi viaţa, dimpotrivă, el *descoperă valorile materiale şi spirituale* pe care şi le *însuşeşte* şi le *transfigurează în modele şi idealuri* de viaţă, *îşi elaborează sisteme* de reprezentări, idei şi concepţii care depăşesc *egocentrismul copilăriei* dar sunt încă *departe de obiectivitatea adultului matur,* sisteme care îl conduc însă treptat spre închegarea unei concepţii despre lume şi viaţă, îl *ghidează în fixarea unei linii personale de conduită în acord cu ceea ce simte, gândeşte şi vrea.* De aici, instalarea şi practicarea unor comportamente dezirabile sub raport social, încadrarea corectă în activităţile şcolare, asumarea unor responsabilităţi sociale dar şi unele reacţii de negativism, de respingere în bloc a ceea ce vine de la alţii, îndeosebi de la adulţi (părinţi, profesori), de revoltă şi nonconformism comportamental, de exclusivism.

Descoperindu-se pe sine, pe alţii şi lumea, formându-se sisteme şi idei personale, adolescenţii le transformă în criterii *apreciative, valorizatoare,* îşi susţin şi argumentează punctele de vedere, uneori manifestând chiar o oarecare *rigiditate intelectuală,* un spirit de contradicţie exagerat. Ei procedează, însă, altfel nu pentru

că ar ţine atât de mult la argumentele invocate, ci din dorinţa de a fi originali.

Nevoia de originalitate este atât de mare la adolescent încât uneori acesta şi-o manifestă cu orice preţ, ceea ce i-a şi determinat pe unii autori să vorbească despre *"criza de originalitate" a adolescentului.* Totodată ea este şi expresia *nevoii de valorificare socială, acut resimţită* de adolescent, care caută *formele proprii de realizare şi afirmare socială,* deosebite de cele din copilărie, în schimb, *mult apropiate de ale adultului.* Nu trebuie să pierdem din vedere că această nevoie îl împinge spre a fi original, spre găsirea şi promovarea noului, creaţiile adolescenţilor, după cum s-a desprins din cele de mai înainte, având nu doar o semnificaţie subiectivă ca în copilărie, ci una obiectivă, ei fiind capabili să realizeze produse cu valoare socială. De asemenea, prin creaţie, prin produsele activităţii lor, adolescenţii se manifestă în acord cu esenţa lor creatoare, se pun în valoare creând în felul acesta posibilitatea de a fi recunoscuţi ca personalităţi.

Creaţia, ca şi cunoaşterea de altfel, se soldează şi cu un alt efect: îl leagă afectiv şi cognitiv pe adolescent de o serie de idei, concepţii, îl incită spre cunoaştere, spre promovarea ideilor, fapt care conduce cu timpul la elaborarea unor trăsături caracteriale, cum ar fi: devoţiunea, perseverenţa, încrederea în forţele proprii, spiritul de demnitate etc. Deşi la această vârstă profilul psihomoral este relativ instabil, cu trăsături fluctuante, el tinde spre stabilitate şi coerenţă. Prin caracter, adolescentul îşi controlează propria conduită şi, pe cât posibil, pune stăpânire pe ea. Treptat se realizează trecerea de la *control* la *subcontrol,* de la *educaţie* la *autoeducaţie.* Tânărului nu-i mai place să fie tutelat, chiar se revoltă contra tutelei, el preferă ca singur să-şi stabilească scopurile, modul şi mijloacele de realizare a lor. Ţine mult la libertatea personală pe care caută să o conserve şi să o impună (mai ales altora). Visările sterile de la începutul adolescenţei sunt părăsite spre sfârşitul ei; dacă înainte judeca cu inima, acum începe să judece cu raţiunea; speculaţiile intelectuale sunt abandonate în favoarea acţiunilor constructive; romantismul şi exaltările adeseori puerile sunt înlocuite cu un realism viguros; din "supercritic" ajunge să se aprecieze obiectiv, să suporte observaţiile care i se fac. Toate acestea sunt rodul maturizării caracteriale care îi permit o mai bună inserţie în viaţa socială. Dacă la debutul adolescenţei se refugia în reverie, se închidea în sine, căuta solitudinea, spre sfârşitul ei se apropie de ceilalţi, îi caută asiduu, grupul social constituind pentru el nu doar un refugiu, ci şi un important mijloc de satisfacere a unor nevoi sociale (de afiliere, afirmare, realizare de sine, protecţie, securizare, siguranţă etc.), grupul oferindu-i concomitent mai multe modele de acţiune socială, pregătindu-l astfel pentru viitoarea viaţă socială (familială, profesională etc.).

Toate aceste "atribute" corelate şi structurate între ele dau naştere unor adevărate "tipuri" de personalităţi adolescentine. Astfel, în literatura de specialitate sunt descrise *tipul revoluţionar* (caracterizat prin revolte pasagere, excentricitate în îmbrăcăminte şi limbaj, erotism şi narcisism, dezvoltare ritmată marcată de secvenţe bruşte care declanşează incidente) şi *tipul rectiliniu* (caracterizat printr-o schimbare şi progres continuu, printr-o imaginaţie mai ardentă decât a primului tip, dar şi printr-o activitate mai suplă şi mai adecvată la real). Opuse acestora sunt: tipul *etern revoltat* (incapabil de a se adapta, fixat în obstinaţiile şi excentricităţile sale) şi *tipul amorf* (care este un fel de reflex pasiv al mediului, neavând o personalitate marcantă).

Iată deci că atributele personalităţii, *însemnele ei calitative,* sunt întâlnite aproape toate în adolescenţă, evident într-o formă particulară, însă suficient de bine conturate şi consolidate, fapt care ne-a şi determinat să afirmăm că adolescenţa este "laboratorul" în care se modelează personalitatea umană, cizelarea şi împlinirea ei având loc mai târziu.

5. PERICOLELE ADOLESCENŢEI

Sănătatea fizică şi psihică a adolescentului sunt supuse unor pericole permanente care, dacă nu sunt anticipate şi prevenite, se pot institui în factori perturbatori ai dezvoltării somatopsihice. O proastă reglare hormonală conduce la grave deformări ale structurii somatice (la *obezitate,* atât de nedorită de adolescenţi) sau la grave tulburări ale creşterii (*gigantism* sau *nanism* – excesul sau insuficienţa creşterii fizice), la instalarea unor retardări intelectuale, cum ar fi oligofreniile (*idioţia* şi *imbecilitatea*). Afectat poate fi şi planul emoţional, legat, îndeosebi, de contactele sociale şi de domeniul sexual. *Hiperemotivitatea, agitaţia emotivă* tulbură gesturile, polarizează activitatea intelectuală. *Melancolia* şi *timiditatea* sunt expresia unor profunde tulburări psihologice cărora adolescentul nu le poate găsi nici cauzele, nici soluţiile, ambele afectând comportamentul social al adolescentului. Neliniştile, pasagere sau permanentizate, se convertesc foarte uşor în *anxietate* sau chiar în *angoasă.* Deviaţiile instinctului sexual reprezintă alte pericole care pândesc adolescenţa. Când impulsiunile sexuale se intensifică fără a-şi găsi orientarea şi satisfacerea normală, antrenează fie *masturbarea* (o formă de autoerotism, de autosatisfacere sexuală fără a fi necesar un partener de sex opus, care conduce la oboseală, somnolenţă, tendinţa de izolare, pudoare, la exacerbarea sentimentului de culpabilitate), fie *homosexualitatea* (satisfacerea sexuală cu un partener de acelaşi sex, bărbătesc, asociată cel mai frecvent cu pericolul infectării cu HIV). La fel de grave sunt şi tulburările psihocomportamentale care provin din eşecurile afirmării de sine a adolescentului. Hipertrofierea Eu-lui, caracterizată prin precaritatea contactelor cu realul poate fi expresia *paranoiei.* Mimarea unor personaje, tendinţa de a se da în spectacol, de a juca comedii, de a poza sunt semnele precoce ale *isteriei.* Replierea spre Sine şi închiderea în sine asociată cu indiferenţa faţă de mediu, generează *autismul. Depresiile,* ca expresii ale crizei de dezvoltare, produc adevărate "rupturi" în comportamentul adolescentului, influenţându-i viaţa familială, şcolară şi socială. Există o multitudine de depresii, unele dintre ele fiind majore, altele minore. *Depresiile majore* se caracterizează prin prezenţa a mai mult de 5 dintre simptomele următoare în decursul a două săptămâni consecutive, pe lună: 1. umor depresiv; 2. pierderea interesului sau plăcerii pentru toate sau aproape toate activităţile; 3. diminuarea sau creşterea apetitului; 4. insomnie sau hipersomnie; 5. agitaţiile sau lentoarea psihomotorie; 6. oboseala sau pierderea energiei; 7. sentimentul de a fi fără valoare sau culpabilitatea excesivă; 8. dificultăţi de concentrare, de gândire sau indecizie; 9. prezenţa ideii de sinucidere sau a tentativei de suicid. *Depresiile minore* se caracterizează printr-o simptomatologie moderată, marcată de un umor trist pentru cea mai mare parte a zilei sau a zilelor şi asociată cu mai mult de două dintre următoarele simptome: 1. apetit diminuat sau crescut; 2. insomnie sau hipersomnie; 3. oboseală

sau energie slabă; 4. stimă de sine scăzută; 5. concentrare slabă sau dificultăţi de luare a deciziilor; 6. pesimism. Prin gravitatea lor potenţială, depresiile necesită a fi depistate la timp şi tratate corespunzător. *Excesele comportamentale* ale adolescenţilor (delincvenţa, abuzurile sexuale, consumul de droguri) sunt la fel de frecvente ca şi depresiile. Societatea contemporană, cu toate problemele şi contradicţiile ei, înlocuieşte treptat imaginea idilică a adolescentului, cu imaginea lui realistă, adeseori chiar dramatică.

Când toate aceste tulburări se instalează accidental, pentru perioade relativ scurte de timp, pot fi socotite ca fenomene de *dezadaptare trecătoare*, uşor de influenţat şi de corectat; când însă sunt constante şi persistente în timp ele reprezintă semnele clare ale unui proces de *alterare a personalităţii,* cu efecte negative asupra activităţii şcolare şi de integrare socială a adolescenţilor, de aceea trebuie să stea în atenţia medicilor (cele de ordin biologic), psihologilor (cele de ordin psihologic şi psihosocial), educatorilor (cele de ordin comportamental-educativ).

6. IMPLICAŢII ŞI REMEDII EDUCAŢIONALE

În "tratarea" adolescenţilor este necesar *să se evite atitudinile extreme* care se instalează la unii educatori în astfel de situaţii: la un pol, atitudinile de neangajare, expectativă pasivă, dezarmare, abandon – bazate pe de o parte pe ideea că astfel de fenomene sunt inevitabile, insolubile, pe de altă parte pe ideea că ele se vor rezolva de la sine, o dată cu trecerea vârstei; la celălalt pol atitudinile de tutelare şi dirijare excesivă, de amestec brutal în viaţa adolescenţilor – susţinute de părerea eficienţei controlului riguros. Referindu-se la acest ultim tip de atitudine, Maurice Debesse arăta că "unul dintre cusururile pedagogului este abuzul de pedagogie". Este aproape inutil să atragem atenţia asupra faptului că ambele sunt la fel de nocive.

Demersurile educative trebuie să pornească de la cauzele reale ale comportamentelor adolescenţilor, ale dificultăţilor pe care aceştia le întâmpină, de la temerile pe care ei le trăiesc profund şi a căror soluţionare nefiind întrezărită îi conduc spre comportamente ciudate, chiar aberante. Sintetizând, considerăm că principalele temeri ale adolescenţilor şi remediile educative ar fi următoarele:

– *teama de a nu fi luat în seamă*, de a fi considerat încă mic, de a nu fi suficient apreciat. Într-o asemenea situaţie se pare că cea mai bună cale de a ieşi din impas este crearea unor modalităţi practice. Astfel, enumerăm: încredinţarea unor sarcini cu valoare socială, a unor responsabilităţi colective în care adolescentul să se simtă direct răspunzător; sprijinirea iniţiativelor, chiar dacă uneori acestea contrazic sau zdruncină obişnuinţele adultului; antrenarea adolescenţilor la propria lor formare, adică practicarea intereducaţiei (formarea adolescenţilor de către adolescenţi); oricum, indicat este ca adultul să intervină ca un *consilier discret;*

– *teama de a nu fi înţeles,* de a fi ridiculizat, minimalizat şi marginalizat, de a fi repezit. *Înţelegerea* adolescentului de către adult este cea mai bună cale de a ieşi din impas. Pentru aceasta este necesară crearea condiţiilor psihologice pentru un dialog deschis, sincer, între adolescent şi părinte sau profesor, sprijinirea confidenţelor astfel încât adultul să fie transformat în aliat în educaţie, nu în oponent;

– *teama de a fi pedepsit* pentru că nu a răspuns exigenţelor adultului (de a se schimba rapid, peste noapte, de a renunţa la anumite comportamente specifice vârstei, de ase purta ca un adult, când el este încă un copil, este adevărat, un copil mai mare). O oarecare *îngăduinţă* este necesară în astfel de cazuri. Tactul, răbdarea, neintervenţia punitivă decât la abateri repetate, majore, cele absolut circumstanţiale şi întâmplătoare fiind, dacă este cazul, trecute cu vederea şi nicidecum transformate în „probleme vitale, capitale" ar putea fi câteva dintre modalităţile educative utile ;

– *teama de a nu se cunoaşte prea bine,* de a nu şti încă cine este, de unde, fie tendinţele de supraapreciere, fie cele de subapreciere. Într-o asemenea situaţie oferirea cât mai multor posibilităţi de *autocunoaştere,* de confruntare cu sine şi cu alţii, de verificare a imaginii de sine cu imaginea altora despre cei în cauză ar putea reduce din handicapul iniţial. N-ar fi poate lipsită de sens chiar aplicarea unor mici probe (teste psihologice), urmată de discutarea confidenţială a rezultatelor obţinute. S-ar realiza astfel şi unele dintre sarcinile orientării şcolare şi profesionale ;

– *teama de banal,* de obişnuit, de tradiţional. În acest caz soluţia este simplă : *stimularea, antrenarea şi educarea creativităţii* fie prin intermediul obiectelor de învăţământ, fie chiar prin folosirea unor teste de creativitate. Putem cere, de exemplu, unor adolescenţi ca pornind de la o figură-stimul (un cerc, să spunem) să obţină cât mai multe figuri cu sens, prin adăugarea unor elemente, fie în interiorul, fie în exteriorul cercului. Prin compararea rezultatelor obţinute s-ar putea calcula indicele de fluiditate, flexibilitate sau originalitate al creativităţii fiecărui adolescent. Şi alte probe de divergenţă a gândirii (să indice cât mai multe utilizări ale unei cărămizi, să formeze cât mai multe cuvinte pornind de la câteva litere etc.) sau de convergenţă a ei (să comprime un număr mare de cuvinte în cât mai puţine cuvinte etc.) sunt ilustrative în acest sens.

Aşadar, cu cât atitudinile şi acţiunile educatorilor vor fi mai discrete şi suple, bazate pe o bună cunoaştere, pe încredere şi înţelegere, pe îngăduinţă care să nu însemne lipsă de fermitate, pe dialog deschis şi sincer, pe încurajarea contactelor şi confidenţelor, cu cât procesul educativ va fi mai individualizar, cu atât vor creşte şansele formării unei personalităţi armonioase, responsabile, angajată social.

TEME DE CONTROL

1. În ce constă caracterul contradictoriu al dezvoltării psihice în adolescenţă ?
2. Întreprindeţi analiza comparativă a „nevoilor" puberului şi adolescentului. Stabiliţi superioritatea nevoilor adolescenţilor.
3. Identificaţi şi caracterizaţi principalele conduite ale adolescentului.
4. Care sunt „însemnele" calitative ale personalităţii adolescentului ?
5. Ce „pericole" pândesc adolescenţa şi cum pot fi ele prevenite sau combătute ?

CAPITOLUL 12

GRUPA DE PREŞCOLARI ŞI CLASA ŞCOLARĂ - CA GRUPURI SOCIALE

1. NECESITATEA ABORDĂRII PSIHOSOCIALE A PROCESELOR EDUCAŢIONALE

Multă vreme s-a considerat că în colectivitatea şcolară, în procesul instructiv-educativ, în general, intervin doar trei tipuri de variabile: pedagogice, psihoindividuale, metodice, ce au comun faptul că se centrează pe relaţia dintre predare şi învăţare sau pe cea dintre profesor şi elev. Ca urmare, în investigarea, analiza, explicarea acestor realităţi au fost folosite cu precădere perspectivele pedagogiei, psihologiei generale şi a metodicii predării unui obiect de învăţământ. Foarte curând s-a conştientizat însă faptul că alături de activitatea de predare, profesorul desfăşoară o gamă variată de alte activităţi, concentrate în jurul a ceea ce s-a denumit controlul clasei, conducerea clasei, disciplinarea clasei. La rândul său elevul, în afara activităţii de învăţare, execută şi alte activităţi derivate în special din atribuţiile sociale care îi revin în clasa şcolară sau în afara ei. De asemenea, s-a impus cu puterea evidenţei faptul că o serie de relaţii apărute în cadrul procesului de învăţământ (elev-elev, elev-grup, grup-grup) sunt, dacă nu mai importante, cel puţin la fel de importante ca relaţia profesor-elev. Atât noile tipuri de activităţi executate de profesor şi elev, cât şi noile tipuri de relaţii apărute în colectivitatea şcolară implică interacţiuni nu doar cu materia de învăţământ, nu doar cu manualele, nu doar cu cunoştinţele ce urmează a fi predate şi asimilate, ci şi cu alte persoane, cu alte moduri de simţire, gândire şi acţiune care pot afecta superficial sau profund comportamentele partenerilor, modifică montajele psihologice individuale, atitudinile, opiniile etc. Interacţiunea dintre personaje atrage după sine apariţia unor noi fenomene care nu sunt pur psihologice (individuale) dar nici pur sociale, ci psihosociale, un fel de mixturi, de aliaje între psihologic şi social, ca urmare, realităţi de sine stătătoare ce nu suportă reducerea la elementele lor constituente. Astfel de fenomene sunt: imitaţia, contagiunea, cooperarea, competiţia, conflictul, obiceiurile, mentalităţile, prejudecăţile, memoria, voinţa şi acţiunea colectivă, stările de entuziasm sau apatie colectivă, cele tensionale sau destinse, spiritul de grup. Ceea ce numim deseori prin termenii de "bufonul clasei", "ţapul ispăşitor", "salvarea prestigiului grupului", "solidarizarea" sau "coalizarea" membrilor

grupului, "preferarea" unora, "ostracizarea" altora etc. sunt tot fenomene psihosociale. Se înţelege de la sine că toate aceste fenomene au altă natură, structură, funcţionalitate şi finalitate decât cele psihoindividuale sau cele sociale: se conduc după alte legităţi şi necesită utilizarea unor metode şi tehnici speciale de investigare. Studiul ştiinţific al unor asemenea fenomene revine unei noi discipline psihologice care poartă denumirea de psihologie socială.

Iată deci că în cadrul procesului instructiv-educativ, alături de cele trei categorii de variabile amintite (pedagogice, psihoindividuale, metodice) intervine şi o a patra, şi anume categoria variabilelor psihosociale. Or, din moment ce astfel de variabile există, intră în acţiune, afectează mersul şi eficienţa procesului instructiv-educativ, înseamnă că influenţarea şi dirijarea funcţionalităţii lor nu se poate realiza decât printr-o bună cunoaştere şi stăpânire a lor, atât teoretică cât şi practică. Pătrunderea viziunii psihosociale în analiza, explicarea şi interpretarea proceselor educaţionale reprezintă de aceea nu doar o cerinţă de moment, circumstanţială, ci o necesitate obiectivă.

2. NATURA ŞI CARACTERISTICILE GRUPURILOR PREŞCOLARE ŞI ŞCOLARE

Prin conceptul general, integrator de grup social desemnăm ansamblurile de indivizi constituite istoric, între care există unul sau mai multe tipuri de relaţii sociale determinate. Dacă grupurile sociale sunt analizate după criterii cantitative (număr de membri componenţi) şi calitative (natura şi specificul relaţiilor dintre participanţi), atunci pot fi desprinse grupurile mici (constituite dintr-un număr relativ restrâns de membri între care există relaţii nemijlocite, de tipul "faţă în faţă", fiecare având posibilitatea de a intra în relaţii directe cu toţi ceilalţi, de a-i cunoaşte, aprecia, valoriza, acţiona împreună) şi grupuri mari (constituite dintr-un număr mare de membri între care există relaţii indirecte, mijlocite fie de alte persoane, fie de surse nepsihologice, posibilităţi de cunoaştere şi valorizare limitate, contacte interpersonale sporadice. Din perspectiva acestei clasificări, grupurile preşcolare şi şcolare pot fi încadrate în categoria grupurilor mici.

Caracterizarea grupurilor educaţionale poate fi făcută la nivelul a trei planuri: *unul general,* vizându-se stabilirea caracteristicilor generale, comune pentru toate grupurile, fără de care ele şi-ar pierde identitatea de grup, *altul particular,* când ne concentrăm asupra unor categorii de grupuri cum ar fi spre exemplu grupurile de puberi sau grupurile de adolescenţi, în sfârşit, unul *individual,* când avem în vedere un anumit grup, de exemplu, grupul x sau y al elevilor din clasele a IX-a B şi a XII-a C. Practic este vorba de aceleaşi caracteristici care capătă însă, de fiecare dată, înfăţişări şi funcţionalităţi diferite.

Grupurile preşcolare şi şcolare, îndeosebi cele formale, organizate, conştient direcţionate, cum ar fi grupa de preşcolari, clasa de elevi, cercurile pe specialităţi, se diferenţiază de alte categorii de grupuri sociale prin următoarele caracteristici: 1. *număr relativ redus de membri;* 2. *interacţiuni de tipul "faţă în faţă"* realizate la niveluri diferite (profesor-elev, elev-elev, elev-grup, grup-grup) şi diferenţiindu-se între ele prin: gradul diferit de determinare, unele fiind strict determinate, altele având

un grad de libertate mai mare; felul interacţiunii dintre membri; în unele fiind explicită, în altele implicită; mijloacele de realizare, adică exclusiv verbale sau şi afective; 3. *natura specifică a scopurilor,* care sunt prin excelenţă de ordin formativ; 4. *existenţa unor activităţi specializate şi diferenţiate* de predare, învăţare, verificare, evaluare cu conţinut şi finalitate educativă; 5. *organizarea de tip circular,* adică gravitarea copiilor în jurul liderului adult care reprezintă atât autoritatea în raport cu sarcina didactică, cât şi consilierul grupului pentru problemele sale educative şi psihosociale; 6. *compoziţia lor relativ omogenă* ca vârstă, nivel de şcolarizare, naţionalitate, mediu de provenienţă rezidenţială; 7. *persistenţa lor în timp,* în sensul că nu se desfac de îndată ce sarcinile au fost îndepărtate, ci la intervale mai mari de timp; 8. *obligativitatea membrilor* de a participa la activităţile comune.

Prezentăm în continuare câteva cerinţe pe care ar trebui să le respecte abordarea psihosocială a grupului şcolar.

Mai întâi specificăm faptul că acestea ar trebui analizate *situaţional,* ceea ce ar echivala cu abordarea lor concretă, în funcţie de atributele psihosociale specifice ale membrilor componenţi (statute, roluri, niveluri de aspiraţie şi aşteptare etc.), de configuraţia relaţională prezentă la un moment dat, de normele permisive sau restrictive pe care le impune situaţia, împrejurarea în care se află grupul. Se ştie că individul se manifestă în grup nu numai în funcţie de trăsăturile sale particulare de personalitate, ci şi în funcţie de drepturile şi îndatoririle sale, de poziţia deţinută în cadrul grupului, de ceea ce îi permite sau nu grupul. O asemenea cerinţă este cu atât mai necesară cu cât uneori există tendinţa de a evalua sau judeca o personalitate sau un comportament oarecum în sine, la nivel general, abstract, rupt de context, de solicitările şi determinările concrete. Abordarea situaţională a grupului presupune şi stabilirea relaţiei corecte dintre individ şi situaţie în cadrul grupului. Trebuie să înţelegem că nu numai situaţia (recte grupul) influenţează persoana, schimbându-i imaginea despre sine, reacţiile şi comportamentele, atitudinile, performanţele, ci şi persoana, la rândul ei, poate influenţa grupul, schimbându-i structura şi funcţionalitatea. Anumite comportamente pozitive ale unui elev, imitate sau asimilate conştient de alţii, vor conduce la schimbări benefice în întreaga organizare şi structură relaţională a clasei, se vor repercuta favorabil asupra randamentului activităţii sau a eficienţei acţiunilor educative întreprinse. Elevul este nu doar receptorul pasiv al influenţelor grupului, ci şi creatorul unor noi situaţii, cel care le stăpâneşte, controlează şi dirijează.

În al doilea rând, abordarea psihosocială a grupurilor şcolare înseamnă interpretarea lor *procesuală, structurală şi funcţională,* adică în termeni de procese de grup, structuri de grup şi funcţii de grup. În grupul şcolar au loc o serie de procese de grup (de realizare a sarcinii, de influenţă, de conducere etc.), se formează şi intră în acţiune anumite structuri de grup (formale sau informale, primele fiind cele impuse, reglementate de norme, legi şcolare; celelalte, în schimb, apărând în urma interacţiunii concrete dintre membrii grupului), se realizează diverse funcţii (de socializare, de învăţare socială, de integrare etc.) – a căror funcţionalitate concretă se soldează cu apariţia unor efecte, cum ar fi: eficienţa sau ineficienţa intelectuală şi socioafectivă a grupului, coeziunea sau dezbinarea membrilor, conformismul sau nonconformismul acestora, stabilitatea sau instabilitatea grupului, permeabilitatea, consensul membrilor, tonul hedonic al grupului etc. Este necesar ca educatorul să conştientizeze de fiecare dată "dependenţele" psihosociale ale proceselor, struc-

turilor şi funcţiilor grupului. De exemplu, el trebuie să ştie că procesul de realizare a sarcinii depinde nu doar de natura şi dificultatea sarcinii sau de potenţialul intelectual al elevilor, ci şi de relaţiile de simpatie sau antipatie dintre ei, de tensiunile latente care există între unii dintre ei sau de opoziţia unui elev din dorinţa acestuia de a se impune sau de a fi recunoscut ca lider. De asemenea, procesul de comunicare depinde nu doar de condiţiile operatorii ale comunicării (natura mesajului, conţinutul şi structura lui logică, pertinenţa şi noutatea lui etc.), ci şi de condiţiile afective ale comunicării (adică de încărcătura afectivă a mesajului, de atitudinile elevului faţă de profesor sau invers, de climatul destins sau tensionat din clasă).

În sfârşit, în abordarea psihosocială a grupurilor şcolare este util să ţinem seama şi de dimensiunea *evolutivă* a acestora, de felul cum se mişcă şi se schimbă de-a lungul timpului, depăşindu-se astfel viziunea statică, tip clişeu, fotografie care surprinde instantaneu doar un segment din existenţa grupului. Pentru aceasta este necesar ca analiza să se facă în *termenii dinamici ai grupurilor,* înţeleasă într-o dublă accepţiune: fie ca "ansamblul a ceea ce se petrece în grup", fie ca *acţiune sociopsihologică,* ca "schimbare" şi "formare". Grupul este nu numai un tot unitar, un tot dinamic, ci şi un tot modificabil, aceasta ca urmare a acţiunii (asupra lui) a unor factori exteriori, dar şi datorită interacţiunii şi interdependenţei celor interiori. Diferite realităţi educaţionale (grupa de preşcolari, clasa de elevi) cunosc o dinamică extraordinar de mare în timp. Or, pentru a putea menţine constant un anumit nivel (optim, pozitiv) al vieţii de grup sau pentru a obţine modificarea şi structurarea lui într-un sens dorit, trebuie făcut neapărat apel la perspectiva dinamică. Cunoaşterea relaţiilor dintre grupul de apartenenţă şi cel de referinţă, a fenomenelor ce apar în grup ca urmare a sosirii sau plecării unui membru, a respectării sau încălcării normelor comportamentale ale grupului etc., capătă, în aceste condiţii, o mare importanţă. Devierea, opoziţia, marginalizarea, presiunea spre conformism, tensiunile latente şi surde faţă de liderul grupului sau datorate frustrării suprimânte, coeziunea şi disocierea grupului sunt fenomene tipice de dinamică a grupului a căror cunoaştere şi stăpânire nu poate fi decât benefică pentru grupurile educaţionale.

3. FACTORII DE GRUP — FORŢE DINAMIZATOARE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Psihologia socială, ocupându-se cu studiul diferitelor fenomene psihosociale apărute în cadrul grupurilor sociale, stăruie asupra naturii, conţinutului, genezei, evoluţiei, legităţilor, rolului lor. Ea este preocupată de stabilirea specificului unora în raport cu altele, de clasificarea şi ordonarea lor, de stabilirea relaţiilor de interacţiune şi interdependenţă dintre ele. Deşi un asemenea studiu este sugestiv şi productiv pentru procesul instructiv-educativ, acesta se concentrează pe evidenţierea influenţei unor asemenea fenomene asupra învăţării şi educării elevilor, a formării personalităţii lor. Fenomenele psihosociale sunt interpretate nu în sine, ci ca *factori de grup,* deci ca factori cu *valenţe catalizatoare, stimulatoare* sau chiar *determinative* – pozitive sau negative – asupra procesului instructiv-educativ.

Cercetările au arătat că diferite fenomene psihosociale antrenează fie efecte pozitive, fie negative. Deutsch, de exemplu, a demonstrat cum cooperarea şi competiţia afectează procesele de grup. Grupurile cooperative se comportă într-o măsură care denotă mare coeziune, coordonarea eforturilor, valorizarea fiecărui membru în parte, atenţia egală acordată tuturor, o bună comunicare între toţi, stabilirea unor relaţii amicale între participanţi, în timp ce grupurile competitive generează insecuritate personală, ostilitate, respingeri mutuale, frică, anxietate, împiedicarea comunicării. Alteori unul şi acelaşi fenomen, în funcţie de modul lui de utilizare, conduce la efecte diferite. Un mesaj bine ales, cu o puternică încărcătură emoţională, plasat la momentul potrivit creează condiţii optime de receptare şi reţinere a lui, spre deosebire de altul vag, imprecis, sec, rece, plasat în momente nepotrivite. De asemenea, transmiterea unui mesaj dintr-o verigă în alta, dacă este însoţită de controlul comunicării va ajunge la destinatar în forma în care a fost emis, în timp ce transmiterea unui mesaj neînsoţită de controlul receptării şi înţelegerea lui adecvate se poate solda cu apariţia unor grave fenomene de perturbare a comunicării. Deseori fenomenele psihosociale sunt atât de puternice încât duc la *denaturarea reflectării realităţii*, la apariţia unor iluzii perceptive.

Cunoscând puterea de influenţare a fenomenelor psihosociale ce apar în cadrul grupelor şcolare, profesorul trebuie să "exploateze" la maximum influenţa lor pozitivă, formativă, contribuind în felul acesta la transformarea lor în adevărate forţe dinamizatoare ale procesului educaţional.

Printre principalii factori de grup ce apar în cadrul grupurilor şcolare, cu valenţe formative sporite, enumerăm:

– *atributele psihosociale ale elevilor,* adică statutele, rolurile, nivelul lor de aspiraţie şi de aşteptare. Noţiunea de statut desemnează ansamblul drepturilor şi îndatoririlor unei persoane în virtutea cărora ea ocupă o anumită poziţie în grup, iar cea de rol, ansamblul compartimentelor prin care se realizează prescripţiile statutului. Statutele şi rolurile elevilor sunt extrem de variate, ele putând fi prescrise sau dobândite, formale sau informale, latente sau manifeste etc. Iată câteva dintre ele: de elev, de poet sau de bufon al clasei, de fruntaş sau de codaş, de licean etc.

Statutele şi rolurile, pe măsură ce sunt dobândite şi jucate, contribuie la maturizarea socială a copilului, la asimilarea experienţei sociale, la reglarea şi autoreglarea comportamentului în cadrul grupului. De aceea, o mare importanţă o are învestirea elevilor cu o serie de statute, controlul "jucării" corecte a rolurilor asociate lor, retragerea unor statute datorită insuficienţei sau chiar neîndeplinirii lor, abandonarea unor roluri o dată cu trecerea de la o vârstă la alta, deci, o dată cu perimarea lor, evitarea conflictelor de rol, în schimb, promovarea echilibrului rolurilor, ameliorarea statutelor nemeritate ale unor elevi etc. Profesorului îi revine o mare îndatorire în ceea ce priveşte oferirea elevului a cât mai multor ocazii de experimentare, modelare a statutelor şi rolurilor, de conştientizare şi interpretare critică a lor, de relansare sau chiar de renovare, de îmbogăţire a lor, contribuind în felul acesta la formarea şi dezvoltarea personalităţii şcolarilor;

– *relaţiile interpersonale* ale elevilor, adică legăturile psihologice, conştiente şi directe dintre ei, care constituie cadrul contextual şi mijlocul de formare, cristalizare

şi manifestare a personalităţii, sursele ce pun în mişcare procesele psihice ale individului, ca dau naştere la diferite stări psihice şi generează anumite însuşiri psihice, îndeosebi atitudinile la nivelul cel mai înalt al relaţiilor cu mediul. Fie că sunt clasificate după nevoile psihologice care le satisfac (în relaţiile de intercunoaştere, intercomunicare şi afectiv-simpatetice), fie după acţiunea mutuală a partenerilor care ne duce însă la modificarea însuşirilor lor personale (în relaţiile de cooperare competitive sau conflictuale), fie după aceeaşi acţiune mutuală, însă asociată cu modificarea trăsăturilor personale (în relaţii de acomodare, asimilare, stratificare şi de alienare) – relaţiile interpersonale constituie poate cel mai autentic factor de grup, respectarea sau influenţarea lor soldându-se cu rezultate favorabile, în timp ce ignorarea sau bruscarea lor, cu efecte negative, nedorite, atât pentru individ cât şi pentru colectivitatea şcolară. Cunoscând acest fapt profesorul va putea folosi în mod conştient, deliberat, valenţele lor formativ-stimulatoare în diferite circumstanţe, cum ar fi de exemplu: aşezarea elevilor în bănci conform preferinţelor afective; alegerea unui elev preferat de toţi ceilalţi pentru a reprezenta clasa la un concurs; constituirea unor grupuri mici în vederea realizării diverselor activităţi colective etc. Într-o cercetare întreprinsă am obţinut o ameliorare simţitoare a climatului dintr-o clasă de elevi, tocmai prin considerarea relaţiilor afectiv-parasimpatice. Măsurarea acestor relaţii ne-a arătat că în clasa respectivă existau numeroase relaţii de respingere reciprocă ca urmare a aşezării elevilor în bănci, impusă de profesor. După reaşezarea elevilor în bănci în funcţie de preferinţele lor, numărul relaţiilor de respingere reciprocă a scăzut foarte mult. Ca urmare, climatul general al clasei s-a ameliorat vizibil. Dacă până atunci elevii erau indisciplinaţi, după intervenţia operată, tensiunile şi conflictele s-au diminuat ca număr şi în intensitate, atmosfera clasei a devenit destinsă, făcând posibilă desfăşurarea normală a orelor. În acelaşi fel pot fi fructificate şi valenţele altor tipuri de relaţii interpersonale. De exemplu, corectarea imaginilor eronate pe care unii elevi le au despre alţii, prevenirea sau înlăturarea efectelor negative apărute ca urmare a perturbării comunicării (efectele de blocaj, de bruiaj al comunicării, de filtraj sau de distorsiune a informaţiilor), diminuarea stărilor tensionale sau de anxietate în grupurile competitive etc. – sunt tot atâtea posibilităţi şi mijloace de dirijare a factorilor de grup;

– *psihologia colectivă, de grup,* generată de interacţiunile dintre membrii grupului, asimilată de fiecare membru în parte şi convertită în reper reglabil al conduitei. Stările colective şi îndeosebi cale pozitive, plăcute, tonifiante (bucuria, entuziasmul, satisfacţia, încrederea, consensul etc.) pot fi instituite în adevărate forţe facilitatoare şi dinamizatoare ale procesului instructiv-educativ. Profesorul trebuie să ştie că "sămânţa" educativă rodeşte mai uşor într-un climat destins, armonios, cald sub raport afectiv decât în cel tensional, dezechilibrat, rece. Apoi, nu trebuie uitat faptul că unele modificări comportamentale pot fi mai rapid obţinute cu ajutorul unor mijloace psihologice decât cu unele administrative. Or, psihologia de grup constituie tocmai un asemenea mijloc psihologic. "Momentele" psihologice favorabile învăţării, educării şi formării personalităţii trebuie fructificate la maximum, dacă există şi create, determinate deliberat, dacă nu există.

4. GRUPUL CA MIJLOC DE FORMARE; METODE DE EDUCAŢIE ÎN GRUP

Cercetarea grupurilor educaţionale a condus la evidenţierea următoarelor concluzii: 1. grupurile şcolare (grupa de preşcolari, clasa de elevi, cercul de elevi) nu pot fi reduse la o simplă colecţie de individualităţi, ci dimpotrivă, ele sunt o realitate socială de sine stătătoare, cu problematica lor proprie, cu forţele şi disponibilităţile lor distincte, cu destinul lor specific; 2. grupurile şcolare constituie nu doar un mediu educativ, adică un mediu în care au loc procese de educaţie, ci şi un mediu educogen, adică un mediu care are el însuşi capacitatea de a genera norme sau relaţii cu valoare educativă; 3. grupurile şcolare reprezintă nu numai cadrele în care se desfăşoară viaţa socială a elevilor, ci şi mijloacele de formare şi schimbare psihosocială a elevilor. Această din urmă concluzie ne reţine în mod deosebit atenţia. Ea ne sugerează faptul că schimbarea psihocomportamentală a elevilor, a conduitelor, a atitudinilor şi reacţiilor lor poate fi obţinută nu doar prin mijloacele pedagogice şi psihoindividuale tradiţionale, ci prin chiar folosirea grupului ca instrument de schimbare. Utilizarea grupului ca mediu şi mijloc de formare psihosocială are ca scop principal declanşarea potenţelor personalităţii, a resorturilor creative ale individului, a activismului social, a interesului acestuia pentru participarea socială. Grupul devine un instrument în mâinile membrilor săi în vederea schimbării lor şi a lui însuşi. Antrenat în propria sa formare şi schimbare, el se transformă într-o adevărată forţă. El îi învaţă pe elevi să coopereze, îi pregăteşte pentru viaţa colectivă, le favorizează însuşirea celor mai eficiente comportamente interacţionale, le generează motivaţii şi atitudini colective. Tăria şi forţa grupului ca mijloc de formare şi schimbare psihosocială se evidenţiază, printre altele, şi într-o serie de legităţi ale proceselor respective. Kurt Lewin, spre exemplu, demonstra că este mai uşor să schimbi individul, în grup decât separat; efectele schimbării în grup sunt mult mai durabile decât cele obţinute individual; schimbarea este mai prompt acceptată dacă grupul participă la decizia de schimbare.

Evident că pentru a transforma grupul ca întreg, ca unitate, într-un mijloc de schimbare este necesară utilizarea unor alte metode decât cele obişnuite. În acest sens s-a impus noţiunea de "metode de grup" care vizează: asimilarea profesorului în grup astfel încât acesta să nu fie perceput de elevi ca străin sau exterior grupului, ci ca un participant activ interesat de problemele şi destinul grupului; acordarea unei mai mari libertăţi elevilor în programarea, comentarea şi realizarea scopurilor asumate, încât să trăiască sentimentul că ei şi nu altcineva au iniţiat, propus şi realizat un scop; participarea directă, efectivă a cât mai multor elevi la activitatea instructiv-educativă; schimbarea efectivă a comportamentului individual sau colectiv al elevului, deci utilizarea lor dirijată în vederea obţinerii unor schimbări şi nu doar ca un scop în sine sau doar pentru a face lecţia mai atractivă; centrarea lor pe grup şi nu pe individ.

Printre metodele de grup mai des folosite întâlnim:

– *discuţia în grup*, utilizată fie cu scopul asigurării şi asimilării optime a cunoştinţelor, fie pentru a găsi modalităţile de soluţionare a unor probleme ivite la un moment dat. Dintre modalităţile de lucru ale profesorului cu clasa, cel puţin două par a fi tipice: una este aceea în care profesorul face apel în toate momentele lecţiei

la majoritatea elevilor clasei, îi antrenează în observarea şi comentarea materialului intuitiv, în comentarea unor răspunsuri bune sau rele date de ei, îi lasă să se completeze reciproc, să vină cu aspecte noi, interesante; alta este aceea în care profesorul antrenează la lecţie doar 2 – 3 elevi, îndeosebi în momentul verificării cunoştinţelor, fără a le da posibilitatea de a se susţine reciproc, de a trece firesc de la o idee la alta, ci numai de a-şi expune fiecare partea lui, în momentul predării profesorul adaptând metoda expozitivă, sub formă de prelegere (vezi fig. 17). În primul caz profesorul aplică metoda discuţiilor în grup, se identifică cu grupul, devine un membru component al lui, evident cu rol conducător, însă practicând o conducere discretă, dând grupului de elevi sentimentul participării directe la activitate. În cel de-al doilea caz, profesorul rămâne exterior grupului, îşi exercită ostentativ funcţia de conducere, dă elevilor senzaţia tutelării directe şi excesive;

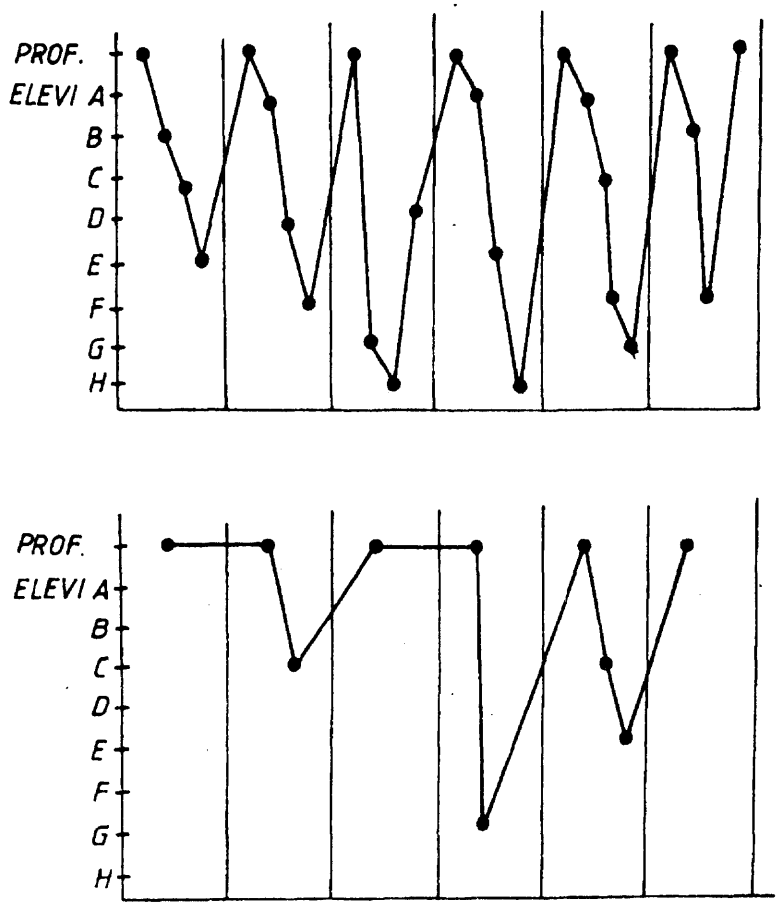


Fig. 17. Tipuri de interacţiuni în cadrul grupului profesor-elevi.

– *decizia în grup* este folosită atât în clasă cât şi în afara ei, cu scopul de a-i obişnui pe elevi cu alegerea celor mai bune alternative de acţiune, de a ajunge la hotărâri colective. O variantă interesantă de utilizare a ei în activitatea la clasă este

următoarea: analiza critică a unor produse ale activităţii elevilor în scopul aprecierii lor. Profesorul cere elevilor să-şi expună observaţiile şi argumentele critice la o compunere, un comentariu literar, un desen etc. şi apoi le cere să-şi exprime părerea asupra notei care a fost pusă, acesta fiind un mod de decizie, deoarece din evantaiul mare al posibilităţilor se alege doar una. Lecţia este antrenantă, vie, presupune multe interacţiuni ale elevilor, dezvoltarea capacităţilor lor intelectuale (capacitatea de observaţie, de argumentare şi contraargumentare etc.), dezvoltarea spiritului de responsabilitate;

– *tratarea individului în şi prin grup* ţinteşte spre punerea în mişcare a întregului grup, a exprimării atitudinilor colective, a conştientizării consecinţelor unor comportamente (îndeosebi reprobabile), a stabilirii corespondenţei dintre realitate şi normele constituite ale grupului. Un profesor, în loc de a mustra un elev între patru ochi sau în faţa clasei, poate solicita elevii clasei să-şi exprime părerea faţă de comportamentul comis (act de indisciplină, obrăznicie etc.). Pedagogul A.S. Makarenko a folosit această metodă sub forma sancţionării comportamentelor individuale de către colectiv. Alte modalităţi pot fi următoarele: rezolvarea problemelor grupului de către grupul însuşi, nu de persoane străine grupului; soluţionarea conflictului dintre doi elevi de către clasă şi nu de către profesor; sancţionarea unui elev de către grup şi nu de diriginte sau director; învestirea unui elev cu o serie de statute şi roluri de către grup şi nu impuse de profesor; aprecierea de către grup a succeselor obţinute de unii dintre membrii săi, deci recunoaşterea publică a meritelor etc.;

– *munca în grupuri mici*, ce vizează rezolvarea unor sarcini didactice, ştiindu-se că atât gândirea cât şi creativitatea sunt mai productive în grup decât individual. Dacă constituirea grupurilor este lăsată pe seama elevilor înşişi şi nu este făcută de profesor după criterii arbitrar stabilite (de exemplu, în funcţie de rândurile de bănci), atunci performanţele sunt şi mai mari. Într-o cercetare proprie am obţinut rezultate mult mai bune într-un grup în care gruparea s-a realizat de elevi, conform dorinţelor şi preferinţelor lor, decât în altul în care aceasta a fost impusă de profesor. Munca în grup, care poate lua forma unor tehnici specializate, cum ar fi, de exemplu: Philips 6/6, tehnica 6/3/5, colocviul în grup etc., se soldează cu o triplă eficienţă: cognitiv-intelectuală (dezvoltă intelectul, gândirea, imaginaţia, creativitatea); psihosocială (amplifică gradul de cunoaştere interpersonală şi de grup); educativă (pregăteşte pe elevi pentru munca în colectiv).

Practicarea metodelor de grup în activitatea instructiv-educativă prezintă avantaje atât pentru profesor cât şi pentru elev. Astfel, ele atenuează teama profesorului de a fi tiran, dictator, îl fac să creadă că el şi elevii lucrează împreună, unitar; îi determină pe elevi să aibă o atracţie mai mare pentru munca în grup şi să se simtă atraşi şi legaţi de grupul lor, să accepte deciziile grupului ca pe propriile lor decizii etc. Utilizarea metodelor limitative care îngrădesc interacţiunea şi procesele de grup duc, dimpotrivă, la apariţia unor efecte negative. R. Cunningham a arătat că pot apare trei situaţii tipice: clase în care elevii manifestă reacţii deschis-ostile faţă de aceste metode şi de profesorul care le practică; clase în care domneşte o atmosferă tensională ce duce la apariţia unor copii fricoşi, temători; clase docile în care elevii depind total de profesor, fiind de aceea apatici, indiferenţi, fără entuziasm şi

interes. Printr-o activitate susţinută, bazată pe informaţii de specialitate, profesorul poate deci transforma grupul şi metodele de grup în mijloace de schimbare intelectuală şi psihosocială a elevilor.

TEME DE CONTROL

1. Stabiliţi factorii de grup, la o clasă a IV-a cu prilejul desfăşurării practicii pedagogice.
2. Simulaţi o discuţie în grup la clasa a IV-a pornind de la o problemă de comportare necuviincioasă.

CAPITOLUL 13

PROBLEME ALE ÎNVĂŢĂRII ŞI DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPIILOR ÎN CONDIŢII SPECIALE

1. NORMALITATE, SUBNORMALITATE ŞI SUPRANORMALITATE PSIHICĂ

Încadrarea oamenilor, în general, şi a copiilor, în special, în una din cele trei categorii constituie o activitate dificilă ce comportă şi unele riscuri. Aprecierile pe care le facem trebuie să ţină seama de un complex de factori ca: zestrea nativă, vârsta, nivelul mediu al dezvoltării categoriei de subiecţi din care face parte cel apreciat, condiţiile familiale şi socioculturale în care se dezvoltă, integritatea somatică şi senzorială etc. Dar, înainte de toate, raportarea unui copil la una din cele trei categorii presupune lămurirea şi delimitarea conceptelor respective.

Conceptul de normalitate are mai multe semnificaţii: una generală, care priveşte ansamblul dezvoltării psihofizice a individului, iar alta particulară, când se referă la o trăsătură sau un grup de însuşiri ca: intelective, caracteriale, afective, senzoriale, fizice etc. Circumscrierea sferei sale se realizează, adeseori, prin comparaţie cu ceilalţi doi termeni: *subnormalitate* şi *supranormalitate.* Normalitatea psihică are semnificaţia unei dezvoltări normale cu un standard mediu şi capacitatea expresă a coechilibrării organismului cu mediul înconjurător printr-o adaptare eficientă la condiţiile socioculturale. Subiectul apreciat ca normal este raportat la caracteristicile medii şi dominante ale grupului de aceeaşi vârstă şi chiar cu acelaşi standard cultural, iar eventualele abateri de la acestea nu trebuie să depăşească o anumită toleranţă care poate periclita evoluţia psihică şi inserţia socială. Abaterile de la normalitate, fie în sens negativ, fie în sens pozitiv, se consideră ca fiind "anormale".

Anormalitatea are o accepţiune largă şi cuprinde atât copiii cu unele insuficienţe în dezvoltare, cât şi pe cei cu handicapuri comportamentale, cum sunt: delincvenţii, caracterialii, cei care cad sub incidenţa psihiatriei – bolnavii psihici – de asemenea, cei ce posedă posibilităţi şi disponibilităţi superioare. În cazul acesta sunt asimilaţi termenului de "excepţionali" sau de "excepţie". În limbajul cotidian, pentru anormalitate s-a încetăţenit accepţiunea exclusivă de subnormalitate.

Conceptul de subnormalitate se aplică acelor subiecţi care din cauza unor handicapuri nu au o dezvoltare şi o evoluţie normale, ceea ce necesită condiţii speciale cu caracter educativ-recuperativ. Copiii subnormali psihic nu pot face faţă

exigenţelor instructiv-educative obişnuite; fiind slab dotaţi, au posibilităţi reduse în plan intelectiv, nu pot realiza o adaptare corespunzătoare la condiţiile de viaţă. În mod curent, subnormalitatea este sinonimă cu *deficienţa,* acest termen având o rezonanţă afectivă negativă. El defineşte, totuşi, cu mare exactitate pierderea sau deficitul unei funcţii sau al unui organ ce defavorizează activitatea. Pentru a se evita caracterul traumatizant al termenului de deficienţă, acesta este înlocuit cu cel de *handicap,* care nu exclude negarea deficitului, dar nici posibilitatea de a participa la viaţa social-profesională. Deşi folosim cu precădere acest termen, nu- l excludem pe cel de deficienţă, căruia îi conferim un caracter similar. Ca să fim şi mai exacţi, trebuie să specificăm că deficienţa se referă la natura fizică ce determină afectarea unui organ de simţ sau a unei funcţii organice, pe când handicapul reprezintă o consecinţă a dificultăţilor de adaptare la mediu. Subnormalitatea acoperă cei doi termeni (deficienţă şi handicap) şi vizează, în egală măsură, întârzierile, retardurile, privaţiunea temporară de o funcţie etc., ceea ce face ca termenul să aibă un caracter mult prea extins şi imprecis.

Dificultăţile copiilor subnormali impun, fără rezerve, modalităţi organizate şi sistematizate de intervenţie psihopedagogică care să fie centrate nu atât pe starea critică, cât pe ceea ce reprezintă potenţialul restant ce poate fi valorificat. Aşa se explică oportunitatea şi eficienţa instituţiilor speciale care au scopul de a pregăti şi ocroti handicapaţii în vederea integrării lor social-profesionale.

Conceptul de supranormalitate este controversat nu numai în literatura de specialitate, dar şi în rândul nespecialiştilor. Riscurile de ordin psihologic şi social, în aprecierea unui copil ca fiind supradotat, provin şi datorită dificultăţilor ce decurg din acţiunea de testare şi evaluare a capacităţilor acestuia. Uneori, acei copii apreciaţi ca **supradotaţi pot deveni aroganţi, egoişti, izolaţi faţă de colegii lor care trăiesc un sentiment de inferioritate prin perceperea inegalităţii şanselor.**

Evaluarea copiilor trebuie să se facă periodic prin probe valide şi care să vizeze toate laturile dezvoltării personalităţii acestora. Majoritatea specialiştilor consideră că aşa cum există o metodologie şi instituţii diferenţiate de educare pentru copiii normali şi pentru cei subnormali, trebuie să existe şi programe de stimulare a copiilor supradotaţi pentru valorificarea întregului lor potenţial, a cultivării talentelor. Învăţământul diferenţiat, omogenizat după nivelul capacităţilor, prezintă avantajul că predarea-învăţarea se pot face nu după un program general-accesibil mediei, ci după un program special, raportat la disponibilităţile fiecăruia.

2. COPILUL CU HANDICAPURI (SENZORIALE, VERBALE, COMPORTAMENTALE, FIZICE ŞI DE INTELECT). PROBLEMELE INSTRUIRII ŞI EDUCĂRII LUI

De copilul handicapat se ocupă psihopedagogia specială sau defectologia, ca ştiinţă psihopedagogică, ce studiază particularităţile psihice ale diferitelor categorii de handicapaţi, evoluţia şi dezvoltarea activităţii psihice, modalităţile recuperativ-corective, precum şi valorificarea potenţialului uman restant, în vederea stimulării capacităţilor psihofizice, a formării şi dezvoltării personalităţii acestora pentru integrarea lor socială şi profesională.

Ca atare, sarcinile psihopedagogiei speciale nu sunt numai de ordin teoretic ci, mai ales, cu implicaţii practic-aplicative de recuperare educativă şi instructivă cât mai de timpuriu, sarcini care vizează un complex de activităţi care să conducă la formarea de comportamente şi abilităţi necesare unei inserţii sociale cât mai adecvate.

Metodologia recuperativ-corectivă şi cea instructiv-educativă sunt specifice fiecărei tipologii de handicap, în funcţie de gravitatea acestuia, de vârsta subiectului, de posibilităţile de compensare etc. Este cu totul greşită şi ineficientă preluarea simplificată a metodelor şi tehnicilor utilizate în procesul instructiv-educativ al copiilor normali. Practica şcolară a demonstrat necesitatea unor activităţi specializate, a programelor şi manualelor adaptate la cerinţele şi obiectivele învăţământului special. Formarea şi recuperarea handicapaţilor, începând din instituţiile preşcolare şi şcolare, semnifică, pe de o parte, caracterul umanitar al societăţii ca expresie a grijii faţă de o categorie de oameni nedreptăţiţi de soartă, iar pe de altă parte asigurarea pregătirii acestora pentru a-şi putea câştiga existenţa (chiar şi parţială) în mod independent, pentru a nu deveni o povară pentru cei din jur.

În ultimii ani au fost realizate progrese însemnate în domeniul ştiinţelor psihopedagogice care au condus la dezvoltarea şi diversificarea psihopedagogiei speciale pe subramuri, în raport de specificul diferitelor categorii de handicapaţi. Astfel, oligofrenopsihologia şi oligofrenopedagogia se ocupă de aspectele psihologice ale handicapaţilor de intelect, precum şi de psihodiagnoza de instruire, educare şi recuperare a acestora ; surdopsihologia şi surdopedagogia abordează problematica psihologică şi pedagogică a activităţii psihice a copiilor handicapaţi de auz ; tiflopsihologia şi tiflopedagogia îşi delimitează preocupările psihologice şi pedagogice la deficienţii de vedere ; logopedia se ocupă de studiul limbajului – prevenirea şi terapia corectivă a tulburărilor de limbaj ; psihopedagogia specială a handicapaţilor fizici abordează întreaga problematică a deficienţilor locomotorii cu reabilitarea funcţiilor restante, compensarea funcţiilor alterate precum şi formarea deprinderilor comportamentale adaptativ-integrative şi înlăturarea unor devianţe.

Pentru a înţelege mai bine specificul deficienţelor, a stadiului lor de dezvoltare şi a posibilităţilor lor de instruire-educare, ca o condiţie a realizării scopului final recuperativ şi de integrare socioprofesională, vom trata succint fiecare categorie pe subcapitole distincte. În acelaşi timp, subliniem ceea ce este comun diferiţilor copii handicapaţi prin comparaţie cu copiii normali. O atenţie deosebită vom acorda metodologiei corectiv-recuperative şi didacticii specifice în condiţiile procesului instructiv-educativ, relevând tipurile mai eficiente ale învăţării şi activităţilor din grădiniţă şi şcoală.

2.1. HANDICAPAŢII SENZORIALI

2.1.1. **Deficienţa de auz.** După cum s-a putut remarca, surdopsihologia şi surdopedagogia studiază caracteristicile activităţii psihice, evoluţia şi dezvoltarea acesteia în condiţii libere şi de activitate, precum şi metodologia procesului instructiv-educativ şi recuperativ pentru formarea şi pregătirea socioprofesională a persoanelor handicapate auditiv. Având în vedere rolul deosebit pe care îl are analizatorul auditiv în dezvoltarea şi evoluţia psihică a individului, prin facilitarea comunicării verbale şi însuşirea experienţei socioumane, orice deteriorare modifică activitatea şi relaţiile individului cu lumea înconjurătoare. Atunci când deficienţa de auz se manifestă de la naştere sau când

apare la vârstele timpurii, ea provoacă neputinţa însuşirii limbajului (muţenia), iar când degradarea auzului se produce după achiziţia acestuia are loc un proces de involuţie a vorbirii, cu repercusiuni pe toate palierele activităţii psihice. Prin metode psihopedagogice speciale se pot exercita, însă, acţiuni de formare a comunicării verbale (demutizare) sau de dezvoltare a limbajului şi de stimulare a celorlalte funcţii psihice.

În deficienţa de auz există anumite forme sau grade, de la o degradare parţială la una totală. Astfel, pierderea auzului între 0 – 30 decibeli determină o hipoacuzie uşoară, între 30 – 60 decibeli, hipoacuzie medie sau moderată, între 60 – 90 decibeli, o hipoacuzie severă (profundă), iar peste 90 decibeli este considerată surditate sau cofoză.

Copiii hipoacuzici primesc o asistenţă psihopedagogică calificată în grădiniţe şi şcoli speciale pentru hipoacuzici, iar cei cu cofoză, în grădiniţe şi şcoli speciale pentru surdomuţi. Ei pot urma, în raport cu nivelul dezvoltării psihice şi al comunicării verbale, o şcoală specială profesională sau o formă de învăţământ liceală, ca şi o formă de învăţământ superior.

De reţinut că, în funcţie de gradul pierderii auzului, au loc o serie de consecinţe în planul psihologic, atât din punct de vedere cantitativ, cât şi calitativ. Aşa, spre exemplu, surditatea *din naştere* împiedică însuşirea comunicării verbale şi acumularea experienţei ce se transmite pe această cale, ceea ce influenţează dezvoltarea capacităţii intelectuale; în asemenea situaţii handicapatul dispune de gândire ce se realizează printr-o formă specială de limbaj. Astfel, caracteristica limbajului constă în aceea că el se desfăşoară sub formă obiectuală sau în imagini, cu predominarea comunicării mimico-gesticulare. **Aceasta face ca, spre deosebire de auzitor, gândirea surdomutului să fie mai puţin evoluată, deoarece predomină conţinutul ei concret-intuitiv. Cu timpul, abstracţiunile devin posibile ca urmare a procesului demutizării, când se pun bazele formării gândirii noţional-verbale (P. Oléron, C. Pufan, V. Mare).**

Pentru realizarea acestui deziderat, şcolii şi cadrelor didactice le revin sarcina de a folosi o metodologie specifică pentru formarea comunicării verbale şi crearea posibilităţilor de învăţare a limbajului. **O asemenea metodologie porneşte de la ideea că procesul de învăţare se va baza pe mimico-gesticulaţie, labiolectură şi, într-o oarecare măsură, pe dactileme. Dar la hipoacuzici şi la surdomuţii în curs de demutizare, forma principală de învăţare trebuie să alterneze, în funcţie de structura clasei de elevi, înspre învăţarea intelectuală şi învăţarea afectivă.** În acelaşi timp, învăţarea motrică şi învăţarea morală vor însoţi întregul proces educativ, dată fiind necesitatea formării unor deprinderi de abilitare psihomotrică şi elaborării unor habitudini psihocomportamentale. De asemenea, trebuie să se aibă în vedere, la surdomutul în curs de demutizare, că metodologia învăţării comunicării, bazată pe utilizarea limbajului mimico-gesticular, oricât de perfecţionat ar fi acesta, nu poate asigura exprimarea nuanţată, complexă şi precisă a întregului complex al gândirii, ceea ce presupune şi dezvoltarea limbajului verbal prin intermediul căruia se realizează interrelaţionarea de tip uman şi stimularea cogniţiei. Aceasta se datoreşte faptului că limbajul gestual presupune transmiterea simultană a semnelor în timp ce

semnalele sonore se produc succesiv, ceea ce facilitează o mai bună discriminare a fonemelor şi cuvintelor. Prin demutizarea surdomutului şi dezvoltarea vorbirii hipoacuzicului, vocabularul se îmbogăţeşte continuu şi se perfecţionează pronunţia, astfel încât cuvintele învăţate înlocuiesc, tot mai frecvent, exprimarea prin gesturi. **Cu toate acestea, handicapul de auz va influenţa şi în continuare modul de exprimare şi calitatea vorbirii subiectului. În aceste condiţii pronunţia handicapaţilor de auz se menţine deficitară pe linia *intonaţiei, a ritmului, a calităţii articulaţiei,* ceea ce afectează inteligibilitatea vorbirii.**

Ţinând seama de faptul că la hipoacuzicii cu posibilităţi de a percepe unele sunete şi cuvinte vocabularul lor se dezvoltă mai rapid, se ajunge la folosirea tot mai corectă a cuvintelor în propoziţii. Procesul de însuşire a cuvintelor, ca şi automatizarea lor, este dependent de structura fonetică a cuvintelor, de utilizarea acestora cât mai frecvent în diverse activităţi, de gradul de accesibilitate a cuvintelor, de felul în care educatorul ştie să le lege de conţinutul concret pentru ca elevii să surprindă **semnificaţia lor. Activitatea de învăţare a limbajului atât în grădiniţă, cât şi în şcoala specială trebuie să se bazeze pe o metodologie specifică în stare să permită** realizarea legăturii dintre cuvinte, imaginile labiovizuale şi semnificaţia verbală, pentru a se putea ajunge la elaborarea de stereotipii dinamice, prin intermediul cărora receptarea succesiunii de imagini labiobucale a sunetelor vizibile să determine declanşarea articulaţiei şi să facă posibilă înţelegerea limbajului.

Când se atinge stadiul de trecere de la limbajul mimico-gestual la limbajul verbal, la surdomutul în curs de demutizare, se creează condiţii, pe plan mental, pentru trecerea de la gândirea în imagini la gândirea noţional-conceptuală. Ca urmare, cuvântul stimulează nu numai dezvoltarea gândirii, dar şi a celorlalte procese psihice. În acest caz noţiunea devine integrator al treptei senzoriale şi logice, deoarece, cu ajutorul cuvântului ce o exprimă, se acumulează experienţă şi se vehiculează informaţia necesară desfăşurării operaţiilor gândirii: abstractizarea, generalizarea etc. După C. Pufan, schemele operaţionale se perfecţionează în raport cu etapele caracteristice gândirii şi limbajului care se transformă în procesul demutizării astfel: 1) etapa premergătoare demutizării, în care predomină gândirea şi limbajul prin imagini concrete; 2) etapa de începere a demutizării, când gândirea şi limbajul se realizează pe bază de imagini şi parţial pe bază de cuvinte; 3) etapa demutizării concrete, în care predomină gândirea şi limbajul pe bază de cuvinte şi parţial pe bază de imagini; 4) etapa demutizării realizate, când gândirea şi limbajul au relativ aceleaşi posibilităţi ca la auditor, iar activitatea psihică este puternic stimulată.

Handicapaţii de auz, care nu beneficiază de demutizare, au tendinţa de a se izola de auzitori, ceea ce duce la întreţinerea unor relaţii interumane restrânse, cu efecte negative pe linia integrării sociale şi profesionale. Prin izolare, copilul handicapat devine timid, dependent, neîncrezător în forţele proprii, anxios, negativist. În raport însă de cantitatea şi calitatea procesului recuperativ, asemenea neajunsuri pot fi depăşite şi se pot asigura condiţii normale pentru socializare. Activitatea organizată de învăţare imprimă relaţiei dintre cognitiv şi afectiv un astfel de curs încât copilul îşi formează comportamente ce au la bază motivaţii asimilate prin înţelegere şi conştientizare. De aici şi trăirea mai puţin dramatică a deficienţei

de care suferă. În acest context, activitatea recuperativ-compensatorie contribuie la reabilitarea socială a deficienţilor de auz. În ţara noastră ei au posibilitatea să se pregătească în meserii, ca : desenator tehnic, tehnician dentar, croitor, instalator tehnico-sanitar, matriţer, frezor, strungar, tâmplar mobilă artistică, electrician, modelier, tapiţer etc. sau să urmeze o formă de învăţământ liceal având acces la anumite forme de învăţământ superior. Societatea devine tot mai interesată şi preocupată pentru asigurarea condiţiilor optime dezvoltării handicapaţilor.

2.1.2. **Deficienţa de vedere.** Deficienţa de vedere se poate manifesta sub o formă parţială, cum este cazul ambliopiei, când acuitatea vizuală este cuprinsă între 0,05 – 0,2 şi sub formă totală sau orbire. Importantă pentru această categorie de handicapaţi este perioada în care survine orbirea. Astfel, din punct de vedere psihopedagogic, se ia în considerare criteriul prezenţei sau absenţei reprezentărilor vizuale şi, ca urmare, orbirea poate fi congenitală, survenită până la vârsta de 3 ani şi survenită după vârsta de 3 ani. În orbirea congenitală handicapatul nu dispune de imagini vizuale, ceea ce-i determină să-şi elaboreze asemenea reprezentări pe baza schemelor celorlalţi analizatori. Un fenomen relativ asemănător se produce şi în orbirea survenită înainte de 2 – 3 ani, datorită faptului că subiectul nu păstrează imaginile vizuale ale lucrurilor şi fenomenelor. În orbirea survenită după 3 ani, deşi imaginile se mai atenuează, se reduc în intensitate, ele păstrează, într-o oarecare măsură, caracterul integrator al experienţei senzoriale. Cu trecerea timpului, se produce un proces de restructurare, ceea ce determină formarea de noi stereotipii dinamice în care rolul dominant îl deţine imaginea tactilkinestezică şi auditivă.

Deficienţa de vedere (ambliopia şi orbirea) poate fi provocată de o serie de factori nocivi ce acţionează fie asupra gravidei, fie în timpul naşterii sau după naştere.

Ca şi în cazul altor handicapuri, etiologia este complexă, dar noi vom cita cauzele cele mai frecvente. Astfel, o primă categorie de cauze se referă la bolile infecto-contagioase: infecţia gonococică ce duce la oftalmia purulentă prin lezarea corneei; trahomul determină ulceraţiile corneei şi degradarea vederii până la orbire; sifilisul poate duce la lezarea corneei sau la atrofierea nervului optic în urma instalării unui proces inflamatoriu, ceea ce determină instalarea de retinite, nevrite, coroidite; conjunctivita, difteria, scarlatina, rujeola etc. determină deficienţe de vedere în grade diferite. A doua categorie de cauze se referă la intoxicaţii cu alcool, nicotină, medicamente (streptomicină, kanamicină etc.) care afectează mai cu seamă nervul optic. O altă categorie de cauze este constituită de traumatisme care pot acţiona asupra zonei de proiecţie corticală, asupra receptorului vizual sau asupra nervului optic. În fine, cauzele diverse cum sunt cele care se referă la ereditate ce duc la distrofia corneei, retinita pigmentară, hemeralopia congenitală, albinismul etc., iradiaţiile nucleare cu efecte negative asupra zonei centrale a analizatorului vizual.

Pierderea vederii sau diminuarea ei accentuată au o serie de implicaţii fiziologice şi psihologice ce se reflectă în comportamentul şi personalitatea handicapatului. Aşa cum am subliniat, din punct de vedere psihologic, survenirea orbirii după 3 ani nu împiedică păstrarea unor reprezentări vizuale, fapt ce contribuie la restructurarea schemelor de învăţare şi la facilitarea integrării experienţei senzoriale în planul operaţional. Cu toate acestea, se produce un dezechilibru brusc la nivel comportamental,

ceea ce influenţează negativ relaţiile cu mediul înconjurător. Când handicapatul trăieşte şi îşi desfăşoară activitatea într-un mediu securizat în care se manifestă grijă şi înţelegere faţă de acesta, comportamentul devine tot mai adecvat şi subiectul se deprinde cu situaţia respectivă.

Prin restructurarea schemelor de cunoaştere, în care rolul dominant îl deţin analizatorul auditiv şi analizatorul tactilkinestezic, la handicapatul de vedere se modifică orientarea spaţială în raport cu mai mulţi factori care nu prezintă o importanţă deosebită pentru omul normal.

Astfel, prin compensare se dezvoltă memoria mişcărilor şi se înregistrează mai bine condiţiile în care îşi desfăşoară activitatea. În acelaşi timp, curenţii de aer din spaţiile largi de la intersecţia unor străzi sunt percepuţi de nevăzător pe suprafaţa feţei altfel decât la trecerea printre clădiri ori pe lângă obstacole. La acestea se adaugă informaţiile pe care nevăzătorul le primeşte pe cale auditivă sau tactilă prin lovirea trotuarului cu bastonul. Nevăzătorul este capabil să diferenţieze între stimulii pe care îi primeşte prin intermediul bastonului la denivelările de teren, la apropierea unui obstacol, la modificarea suprafeţei pe care merge etc.

În acest context are importanţă şi experienţa individului, nivelul său de cultură şi de dezvoltare psihică, integritatea celorlalţi analizatori, încrederea în forţele proprii ş.a. Preocupările specialiştilor pentru educarea deficienţelor de vedere au condus la construirea unor maşini speciale de scris, a unor ochelari pe principiul celulei fotosensibile ce transformă sursa de lumină în sunet, cu scopul de a facilita instruirea şi adaptarea la condiţiile de mediu (D. Damaschin).

În absenţa văzului, mai cu seamă la orbii congenitali, imaginile mentale se formează pe baza proceselor senzoriale : auditive, tactilkinestezice, olfactive şi gustative, iar calitatea acestora depinde de experienţa de viaţă a handicapatului şi de modul de organizare a întregii structuri psihice. Caracteristicile percepţiilor şi reprezentărilor la nevăzători pot detrmina un decalaj evident între volumul informaţiilor primite pe cale senzorială, prin care se cunosc latura concret-intuitivă şi informaţiile primite pe cale verbală, în care domină cunoştinţele abstract-generalizatoare. Un asemenea decalaj se poate repercuta nu numai asupra proceselor psihice senzoriale, dar şi asupra proceselor psihice senzoriale, dar şi asupra evoluţiei celor superioare. Dar pe măsura dezvoltării percepţiilor şi reprezentărilor tactilkinestezice şi auditive, ele se adaptează la nivelul vocabularului şi al limbajului, în general. În unele situaţii, specificul proceselor psihice superioare, ca : memoria, imaginaţia etc. determină o limitare a experineţei concret-intuitive, deoarece cunoaşterea senzorială nu mai este suficient de stimulată şi motivată. Efortul nevăzătorului este centrat pe exersarea şi dezvoltarea proceselor amnezice, fapt care contribuie la compensarea psihică şi adaptarea biologică. Condiţia esenţială pentru funcţionarea optimă a cunoaşterii atât pe cale senzorială, cât şi prin intermediul proceselor cognitive inferioare o constituie dezvoltarea maximală a atenţiei şi a calităţilor ei. Chiar natura deficienţei implică o solicitare şi exersare permanentă a atenţiei în desfăşurarea oricărei forme de activitate, ceea ce are efecte pozitive asupra compensării.

Pentru handicapaţii de vedere, limbajul şi dezvoltarea acestuia capătă o importanţă deosebită deoarece prin intermediul lor se realizează un contact complex cu lumea înconjurătoare. Prin urmare, **limbajul devine modalitate instrumentală de compensare a deficienţei, exercitând o influenţă favorabilă asupra dezvoltării psihice în ansamblu şi contribuie, în acelaşi timp, la recuperarea naturală a subsistemului psihic aflat în stare critică. Recuperarea funcţiilor pierdute se bazează pe elaborarea unor sisteme active, cum este cel al limbajului, care asigură echilibrarea corespunzătoare dintre organism şi mediu.** O dată cu însuşirea scris-cititului în Braille se asigură diversificarea limbajului şi realizarea unui sistem unitar de reprezentări, iar imaginea tiflografică permite legătura nemijlocită între cuvânt şi imaginea concretă a obiectului, ceea ce conduce la conceptualizarea corectă a acţiunii. Scris-cititul în Braille (sistem în care învaţă deficienţii de vedere), ca realizare punctiformă în relief, implică participarea a patru analizatori de bază: auditiv, verbokinestezic, tactil şi kinestezic.

Sistemul Braille este organizat pe patru decade, iar ultimele trei sunt derivate din prima decadă, ceea ce conferă un specific aparte scris-cititului. La acestea se adaugă şi faptul că grafemul scris nu coincide cu litera citită pentru că ultima este inversa imaginii percepute în scris. Grafemul în Braille este reprodus pe partea opusă a foii de scris (înţepate de fapt cu aşa-numitul punctator pe o foaie mai groasă cartonată sau cerată) şi ca atare direcţia de scriere este de la dreapta la stânga, iar cea a citirii este de la stânga la dreapta, ca urmare a întoarcerii foii. Prin combinarea celor şase puncte (înţepate), ce se dispun câte trei pe două coloane paralele, rezultă efectul motor al grafemelor (pe partea înţepată a foii) şi imaginea tactilă a grafemelor (pe foaia întoarsă pentru citire). Spre deosebire de scrierea alb-negru, scrisul în Braille se efectuează vertical şi discontinuu, ceea ce reduce viteza scrisului căci trecerea cu punctatorul dintr-o căsuţă în alta a plăcii ce se aplică pe foaie (placa se aplică pe foaie şi este împărţită în mai multe căsuţe, în fiecare căsuţă se pot înţepa punctele necesare pentru orice grafem sau semn matematic, gramatical etc.) determină un caracter întrerupt. Citirea se realizează prin perceperea punctelor în relief cu ajutorul policilor de la mâna dreaptă, iar cele de la mâna stângă, ce urmează acelaşi traseu, verifică cele percepute iniţial.

Printr-o continuă exersare dirijată, în care să domine învăţarea de tip intelectual, alături de cea psihomotrică şi psihocomportamentală, cu eforturi susţinute din partea handicapaţilor de vedere, aceştia pot ajunge la o dezvoltare psihică asemănătoare cu a omului normal şi pot urma forme de calificare prin învăţământul superior, fără probleme deosebite. Cei ce urmează şcoli profesionale şi medii tehnice sunt pregătiţi într-o serie de meserii, ca: masori, asistenţi medicali, tapiţeri, confecţioneri de perii, coşuri din nuiele, de mături, de nasturi, de ambalaje, ca şi frezori, şlefuitori mobilă, telefonişti, radiofonişti, acordori instrumente muzicale etc.

2.2. DEFICIENŢA DE INTELECT

Având în vedere natura plurifactorială şi diversitatea handicapurilor de intelect (sau mintale), lucrările de specialitate conţin o terminologie variată, dar cu corespondenţă de sinonimie de la un autor la altul. Luând în consideraţie aceste date, s-a pornit de la măsurarea coeficientului de inteligenţă, a posibilităţilor de adaptare, de autonomie, de comunicare verbală etc., pentru a ajunge la clasificarea handicapurilor

de intelect după cum urmează: 1) *intelectul de limită* sau liminar, se situează la graniţa dintre normalitate şi deficienţa propriu-zisă, QI estimativ cuprins între 85 – 90; 2) *debilitatea mintală (deficienţa de intelect uşoară)*, QI cuprins între 50 şi 85, ceea ce corespunde unei dezvoltări normale a vârstei cronologice de la 7 la 10 – 12 ani; 3) *imbecilitatea* (deficienţa de intelect moderată şi severă), QI cuprins între 20 – 50 corespunde vârstei cronologice normale de 3 – 7 ani; 4) *idioţia* (deficienţa de intelect profundă) cu un QI sub 20, corespunde vârstei cronologice normale de până la trei ani.

Datorită diversităţii handicapului de intelect este necesar să se stabilească în mod riguros diagnosticul diferenţial, pentru a putea plasa aceşti subiecţi în instituţii adecvate posibilităţilor lor de instruire şi educare, de compensare şi recuperare. În raport de gradul deficienţei, copiii cu debilitate mintală din ţara noastră sunt instruiţi şi educaţi în grădiniţe speciale, şcoli speciale ajutătoare şi şcoli speciale profesionale; imbecilii de vârstă şcolară, în cămine-şcoală, tinerii şi adulţii, în cămine-atelier, iar idioţii, în cămine-spital. Persoanele cu debilitate mintală uşoară sunt educabile şi recuperabile între anumite limite, raportate la nivelul de dezvoltare psihică. Printr-o metodologie specială psihopedagogică ei ajung la însuşirea citit-scrisului şi a calculului aritmetic, acumulează unele cunoştinţe despre natură, societate şi mediul înconjurător, îşi formează deprinderi de comunicare şi de comportare adecvate, pot să devină independenţi şi să se încadreze social prin însuşirea unor meserii, ca: zugravi, croitori, tâmplari, bucătari, cofetari, vopsitori, parchetari, tapiţeri, cismari, ţesători covoare, grădinari, agricultori, crescători de animale etc. *Imbecilii* sunt *semieducabili* şi *semirecuperabili* datorită faptului că aceştia numai parţial îşi pot însuşi mijloacele de comunicare prin limbaj, capătă unele cunoştinţe elementare despre lumea înconjurătoare; ei învaţă cu greu unele operaţii simple de adunare şi scădere, de numeraţie şi apreciere a condiţiilor înconjurătoare, îşi formează deprinderi de autoservire şi de exercitare stereotipă a unor activităţi în aşa numitele "ateliere protejate", ceea ce reclamă asistenţă socială pe toată durata vieţii. *Idioţii* au nevoie de îngrijire şi tutelare continuă, pentru că dezvoltarea lor psihică minimă nu le permite decât însuşirea unor forme elementare şi parţiale de autoservire, a unei comunicări reduse, a unor condiţionări simple ce nu duc la evitarea unor situaţii riscante.

Din punct de vedere psihofizic, deficienţii de intelect prezintă o serie de caracteristici ce sunt mai pregnante în raport cu gravitatea handicapului. Astfel, cei care se încadrează în zona intelectului de limită nu se deosebesc, din punct de vedere fizic, de normali, dar în plan psihic ei îşi însuşesc cu oarecare dificultăţi cunoştinţele predate la şcoală. De obicei, apar unele dificultăţi în folosirea limbajului, determinate şi de achiziţiile verbale tardive. În gândire se manifestă o anumită încetineală, posibilităţi reduse de abstractizare, de generalizare şi de rezolvare a problemelor, memoria mecanică poate fi bună, dar imaginaţia creatoare este redusă şi conţinutul cognitiv simplificat. Într-un mediu de viaţă stimulativ şi printr-o îndrumare atentă, aceşti copii pot să-şi formeze motivaţii pentru activitate şi să depună eforturi sporite, astfel încât să răspundă adecvat exigenţelor procesului instructiv-educativ. Desigur, aceşti subiecţi trec neobservaţi

în şcoli sau în medii socioprofesionale cu standarde culturale nu prea pretenţioase, dar sunt observaţi în condiţii de excepţie cultural-intelectivă.

Conceptul de debilitate mintală este înlocuit nejustificat de unii autori prin termenul de oligofrenie (oligos = puţin, phrenos = minte, spirit) deoarece s-ar putea aplica, în egală măsură, la toate categoriile deficienţei de intelect şi este încărcat cu o semnificaţie medicală etiopatogenetică a creierului care determină univoc handicapul spiritului.

În delimitarea debilităţii mintale apelăm la definiţia dată de cunoscutul specialist R. Zazzo, care subliniază că "debilitatea este prima zonă de insuficienţă mintală, insuficienţă legată de exigenţele societăţii, exigenţe care sunt variabile de la o societate la alta, de la o vârstă la alta – insuficienţă ai cărei determinanţi sunt biologici (normali sau patologici), având un efect ireversibil în starea actuală a cunoştinţelor noastre."

Analizând, pe de o parte, tehnicile şi modalităţile de investigare şi diagnoză, iar pe de altă parte, metodologia instruirii, educării şi recuperării, vom putea preciza specificitatea deficienţei de intelect. În acest sens, literatura de specialitate consemnează unele trăsături specifice ale debilităţii mintale. Astfel, *rigiditatea* a fost concepută de J. S. Kounin ca particularitate definitorie şi se bazează pe faptul că, spre deosebire de copil, adultul are un număr mai mare de "regiuni psihologice", dar graniţele dintre aceste regiuni devin tot mai rigide o dată cu înaintarea în vârstă. Existenţa acestor regiuni rigide limitează influenţa funcţională din partea teritoriilor învecinate. Pentru handicapaţii de intelect, regiunile respective sunt rigide şi nu permit schimbul funcţional dintre ele, corespunzător vârstei cronologice.

Ulterior, rigiditatea a fost extinsă de unii autori şi asupra modului cum funcţionează unele procese sau realităţi psihice,ca: rigiditatea gândirii, a memoriei, a limbajului etc. (M. Roşca, C. Pufan, E. Verza). B. Inhelder subliniază că debilul nu poate atinge stadiul gândirii formale, dată fiind neterminarea (psihică n.n.) construcţiei sale şi de aici, prezenţa *viscozităţii genetice,* ca trăsătură specifică. Debilul nu poate recupera întârzierea sa în construcţie, ceea ce îl face să atingă numai stadiul operaţiilor concrete şi să rămână centrat, o perioadă mai lungă de timp decât normalul, la nivelul punctelor fixate anterior. De aici, persistenţa elementelor anterioare cu cele care intervin într-un stadiu superior producând o coexistenţă falsă între nou şi vechi, exprimată prin conceptul amintit.

Altă caracteristică a specificităţii este cea de *heterocronie,* descrisă de R. Zazzo. El consideră că debilul se dezvoltă din punct de vedere psihologic diferit de la un sector la altul. Dar heterocronia cea mai evidentă se poate remarca între dezvoltarea fizică şi cea mintală, între dezvoltarea somatică şi cea cerebrală. Ca atare, diferitele funcţii psihice nu se dezvoltă în mod echilibrat; la debil, dezvoltarea uneia se poate realiza în detrimentul alteia.

Considerând că viscozitatea genetică marchează conduita debilului mintal în toate situaţiile, R. Fau arată că, atunci când solicitările depăşesc posibilităţile de răspuns, se manifestă o altă caracteristică numită *fragilitatea construcţiei personalităţii.*

Operaţiile logice, fiind la un nivel scăzut, nu facilitează raporturi sociabile stabile şi evolutive, deoarece predomină fragilitatea şi infantilismul în comportament. Fragilitatea poate fi, pe de o parte, *disociată* cu manifestări de duritate, impulsivitate şi lipsă de control, iar pe de altă parte, *mascată*, ce apare la debilii care trăiesc într-un mediu securizant, făcând posibilă disimularea acesteia.

În fine, o ultimă trăsătură la care ne referim este aceea *a fragilităţii şi a labilităţii în conduita verbală.* Analiza s-a efectuat în raport de performanţele limbajului şi de conţinutul comunicării verbale faţă de situaţiile variate în care ea se desfăşoară. Aceasta se manifestă prin neputinţa debilului de a exprima logico-gramatical conţinutul situaţiilor semnificative, de a se menţine la nivelul unui progres continuu şi de a-şi adapta conduita verbală.

Există multe alte trăsături ale debilităţii mintale care sunt analizate de specialişti, comparând simptomatologia psihică cu evoluţia şi dezvoltarea funcţiilor psihice ale normalului. Slabul activism în faţa sarcinii şi posibilităţile reduse de implicare în activitate au la bază o motivaţie deficitară: lipsa unor scopuri şi aspiraţii reale însoţite de superficialitate în emiterea judecăţilor de valoare, infantilismul afectivităţii – cu o marcantă instabilitate în relaţiile afective şi cu trecere frecventă de la o stare emotivă la alta etc. – este adeseori prezentă la handicapaţi. Dar cel mai pregnant, carenţele se manifestă în cadrul proceselor cognitive, pe care M. Roşca le analizează în legătură cu posibilităţile de instruire şi educare ale elevilor.

Dintre acestea menţionăm manifestarea atenuată a unor categorii de senzaţii sau posibilităţi elementare de percepere a însuşirilor esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor; diferenţierea cu dificultate a formei, mărimii, a spaţiului şi timpului; neputinţa de a observa elementele definitorii ale obiectelor, ca urmare a deficienţelor atenţiei şi a cunoştinţelor insuficiente, a reprezentărilor sărace, lipsite de detalii şi nefuncţionalităţii combinării imaginilor. În planul gândirii, predomină şablonismul, stereotipia, inerţia şi neputinţa de a rezolva pe căi originale problemele. Asemenea caracteristici sunt amplificate şi de înregistrarea mecanică a datelor, a lipsei memoriei logice şi a nesesizării cauzalităţii lucrurilor şi fenomenelor etc.

Menţionăm că, în formele severe şi profunde (imbecilitate şi idioţie) ale deficienţei de intelect, caracteristicile psihice prezentate mai sus sunt atât de diminuate şi atât de puerile, încât aceste funcţii nici nu apar ca manifestări ale individului. În schimb, în unele sindroame ale formelor respective sunt deosebit de pregnante anomaliile anatomofiziologice sau prezenţa unor caractere fizice uşor de sesizat.

De exemplu, în sindromul Down indivizii au craniul mic, protuberanţa occipitală nu este conturată, limba este fisurată, buzele groase şi fisurate transversal, degete scurte (adeseori sunt prezente sindactiliile), ochii plasaţi oblic; în aşa-numita oligofrenie fenilpiruvică indivizii sunt foarte blonzi cu ochi albaştri intens şi o piele sensibil-transparentă; în hipertelorism ochii sunt depărtaţi, capul este deformat brahi-cefalic, sunt prezente boli de piele. În sindromul Turner faţa este rotundă, ochii depărtaţi, urechile late şi implantate jos, gâtul este scurt şi absentează semnele sexuale.

Etiologia deficienţei de intelect este greu de stabilit date fiind, pe de o parte, diversitatea factorilor nocivi, iar pe de altă parte, multitudinea cauzelor ce pot concura la producerea handicapului respectiv. Dintre acestea, mai frecvente sunt:

aberaţiile cromozomiale, tulburările degenerative şi metabolice, bolile infecţioase, emoţiile stresante şi oboseala exagerată ale gravidei, vârsta prea fragedă sau prea înaintată a părinţilor şi scăderea funcţiei de procreaţie, privarea afectivă a copilului la vârstele mici, traumele fizice, intoxicaţiile alcoolice sau cu diferite substanţe chimice, transmiterea ereditară, radiaţiile, bolile primei copilării care împiedică dezvoltarea cranio-cerebrală ş.a.

2.3. HANDICAPURILE DE LIMBAJ

Handicapurile de limbaj pot exista cu diferite grade şi proporţii atât la subiecţii cu intelect normal, cât şi la cei care au un alt handicap. Chiar în condiţiile când nu există un alt handicap decât cel de limbaj, copilul pierde, mai mult sau mai puţin, posibilitatea de a recepţiona şi exprima corect cunoştinţele. Cu cât handicapurile de limbaj sunt mai grave, cu atât se manifestă o mai mare simplitate şi uniformitate la nivelul personalităţii: timiditate exagerată, frustraţie, anxietate etc. şi care sunt şi ele determinate de gravitatea şi extensia handicapului de limbaj. Toate acestea se reflectă în slaba integrare socială şi şcolară, în manifestarea unor comportamente aberante şi o adaptabilitate redusă etc. Din aceste motive, cunoaşterea, chiar şi sumară, a principalelor categorii de tulburări de limbaj ce se întâlnesc la vârstele preşcolară şi şcolară, îi creează educatorului posibilitatea adoptării unei atitudini diferenţiale faţă de copii şi intervenţii corectiv-recuperative. Astfel, principalele tulburări de limbaj sunt:

2.3.1. **Dislalia** este cea mai frecventă tulburare de vorbire ce constă în abaterea de la pronunţia obişnuită, de la vorbirea standard. În unele cazuri, dislalia se manifestă prin neputinţa emiterii unor sunete sau a silabelor, ori omiterea lor; în altele, ele sunt înlocuite, substituite, inversate sau deformate. În formele grave, asemenea fenomene se pot produce şi la nivelul cuvintelor. Se poate considera că există o *dislalie simplă* sau *parţială,* când apar deteriorări numai la nivelul anumitor sunete, şi alta *generală* sau *polimorfă,* când sunt alterate majoritatea sunetelor sau silabelor. Sunetele afectate nu au aceeaşi pondere deoarece şi în vorbire unele au o frecvenţă mai mare în raport cu altele. Consoanele sunt mai des afectate, comparativ cu vocalele, iar dintre acestea cele care apar mai târziu în vorbirea copiilor şi care necesită pentru emitere mişcări de mai mare fineţe a aparatului fonoarticular (cum sunt vibranta r, siflantele s-z, şuierătoarele ş-j, africatele c-g-ţ) sunt supuse mai uşor fenomenului de destructurare.

În funcţie de cauzele ce stau la baza tulburărilor de pronunţie, dislaliile se împart în *organice* şi *funcţionale.* Dislaliile organice sunt provocate de anumite deficienţe anatomo-fiziologice la nivelul analizatorului auditiv sau al aparatului articulator. Printre deficienţele anatomice incriminate mai des în dislalie se numără *prognatismul* şi *progenia,* amplasarea deficitară a dinţilor, frenul lingual prea scurt, despicăturile maxilo-vălo-palatine (aşa-numitele "gură de lup" şi "buză de iepure"). Există şi deteriorări ale sunetelor (în special *m-n*) determinate de vegetaţiile adenoide, de polipi care duc la tulburări de articulaţie, numite *rinolalii.* Dislaliile funcţionale sunt provocate de unele întârzieri în dezvoltarea intelectuală, de metodele instrucţionale greşite şi de imitarea vorbirii deficitare a unor persoane din anturajul copilului.

2.3.2. **Bâlbâiala** este o tulburare mai gravă de vorbire şi apare mai frecvent la băieţi faţă de fete. Ea are trei forme: *clonică, tonică* şi *mixtă*. În bâlbâiala clonică apar întreruperi ale cursivităţii vorbirii, determinate de prelungirea sau repetarea unor sunete şi silabe. În forma tonică apare un blocaj la nivelul primului cuvânt din propoziţie prin prezenţa unui spasm articulatoriu de lungă durată.

Forma mixtă este mai gravă, deoarece sunt prezente caracteristicile primelor două, cu predominarea uneia dintre ele.

Printre cauzele bâlbâielii menţionăm o serie de factori de natură psihosocială, ca: traumele psihice (sperieturi, emoţii, şoc pe fondul unei constituţii fizice debile sau ale unei imaturităţi afective); stări conflictuale de lungă durată, care creează o permanentă stare de nelinişte. În logopedie se menţionează şi ereditatea ca factor al bâlbâielii, dar este greu de precizat. De asemenea, întârzierile în dezvoltarea psihofizică generală, tulburările endocrine, traumatismele suferite în timpul naşterii, bolile infecto-contagioase pot constitui un fond favorizant instalării bâlbâielii prin acţiunea factorilor nocivi anterior menţionaţi.

În situaţia când bâlbâiala devine conştientizată de către logopat, acesta o trăieşte ca pe o dramă interioară ce se poate transforma în *logonevroză*. Aceasta afectează întreaga personalitate a subiectului şi prezintă o simptomatologie mai complexă.

În aceeaşi categorie a tulburărilor de ritm şi cadenţă se înscriu *tahilalia* (vorbirea într-un tempo prea rapid) şi *bradilalia* (vorbirea într-un tempo exagerat de rar).

2.3.3. **Întârzierile în dezvoltarea generală a vorbirii** se întâlnesc la acei copii care nu reuşesc să atingă nivelul mediu al dezvoltării vorbirii pentru vârsta respectivă. Astfel de fenomene apar sub forma unui vocabular sărac şi a posibilităţilor reduse în formularea propoziţiilor, a frazelor. Întârzierile în dezvoltarea vorbirii pot cuprinde atât aspecte fonetice, lexicale, cât şi gramaticale. Copiii care manifestă aceste carenţe întâmpină dificultăţi în comunicare, în exprimare, dar şi în înţelegerea vorbirii celor din jur.

Întârzierile în dezvoltarea vorbirii pot fi provocate, uneori, de deficienţe la nivelul sistemului nervos, ca urmare a unor hemoragii cerebrale şi a bolilor grave din prima copilărie. Când aceste cauze sunt deosebit de grave pot determina handicapuri polimorfe de vorbire şi complexe, cum sunt *afaziile* şi *alaliile*. Subliniem că cele mai multe întârzieri în dezvoltarea vorbirii sunt determinate de carenţe educative şi de un mediu nefavorabil stimulării dorinţei copilului de a comunica şi relaţiona cu cei din jur.

2.3.4. **Tulburările de voce** se pot manifesta sub forma unei oboseli, numită *fonoastenie,* când are loc o scădere a intensităţii vocii ; *afonie,* ce constă în pierderea totală a vocii şi *disfonie*, caracterizată prin pierderea parţială a vocii. Aceste fenomene sunt determinate de o serie de afecţiuni ale aparatului fonoarticulator, ale sistemului endocrin şi ale organismului în general; laringitele acute şi cronice, care se manifestă prin răguşeală şi lipsă de expresivitate şi intonaţie a vocii.

2.3.5. **Mutismul electiv sau voluntar** apare mai frecvent la copiii hipersensibili şi se manifestă printr-o muţenie temporară, parţială sau totală. În astfel de situaţii copiii respectivi refuză să comunice pe o anumită perioadă de timp numai cu unele persoane, iar când este mai accentuat, refuzul se extinde faţă de toate persoanele. De cele mai multe ori, mutismul electiv este provocat de metode greşite de educaţie,

de eşecuri repetate, de stresuri care traumatizează copilul, de atitudini care frustrează subiectul.

2.3.6. **Dislexia şi disgrafia** constau în incapacitatea copilului de a învăţa citirea şi respectiv scrierea. Şcolarul cu astfel de tulburări face confuzii constante şi repetate între fonemele asemănătoare acustic, literele şi grafemele lor, inversiuni, adăugiri şi omisiuni de litere şi grafeme. Asemenea fenomene au loc şi la nivelul cuvintelor şi chiar al propoziţiilor. În acelaşi timp, intervin greutăţi în combinarea cuvintelor în unităţi mai mari de limbaj. Apar uneori şi tulburări ale lizibilităţii şi ale laturii semantice. Aceste caracteristici împiedică asimilarea şi automatizarea regulilor ortografice. La unii disgrafici grafemele sunt plasate defectuos în spaţiul paginii, sunt inegale ca mărime şi formă, ceea ce conduce la o dezordine evidentă. Din cauza neînţelegerii textelor citite şi chiar a propriului lor scris, exprimarea verbală la dislexici şi disgrafici este lacunară, cu omisiuni sau dimpotrivă, conţine adăugiri de elemente ce nu figurează în textul respectiv. Forme variate de dislexo-disgrafie pot apare şi după achiziţia deprinderilor citit-scrisului ca urmare a instalării unor factori inoportuni, dezorganizatori.

Ca şi alte handicapuri de limbaj, şi cele ale scris-cititului pot provoca o serie de tulburări de comportament cu tendinţe de agravare o dată cu creşterea copilului şi a conştientizării handicapului respectiv. În plus pot să apară eşecuri şcolare repetate ce amplifică tulburările de comportament şi care pot determina o seamă de frământări interioare, emoţii şi afecte exagerate, teamă de vorbire, negativism, scăderea încrederii în forţele proprii susceptibilitate, irascibilitate etc. Toate acestea se traduc, în plan comportamental, prin exprimarea atitudinii negative faţă de activitate şi colectivitate, atitudine conflictuală de afirmare a propriei persoane şi de apreciere a rezultatelor obţinute de alţii.

La puberi şi adolescenţi, tulburările de limbaj accentuează complexul de inferioritate şi dezorganizează personalitatea. Astfel, ei refuză colaborarea şi manifestă ostilitate faţă de cei din jur, au repulsie pentru activitatea şcolară, sunt instabili afectiv, depresivi şi impulsivi, intră în conflict cu familia şi au dificultăţi de integrare în viaţa socială. Aceste tulburări se înlătură o dată cu corectarea handicapurilor de limbaj, ceea ce va duce, în perspectivă, la dezvoltarea armonioasă a personalităţii.

2.4. HANDICAPURILE DE COMPORTAMENT

Toate handicapurile de comportament trebuie raportate la vârsta şi la nivelul dezvoltării psihice care conferă acestora un anumit specific. Unele forme trec neobservate pentru că nu afectează în mod nemijlocit relaţiile individului cu cei din jur, în timp ce altele îşi pun amprenta asupra personalităţii şi activităţii desfăşurate. Acestea din urmă produc dificultăţi în adaptarea la viaţa de familie, în activitatea şcolară sau profesională şi nu facilitează integrarea în colectiv şi nici în însuşirea unor modalităţi informaţionale necesare dezvoltării persoanei. Desigur, nu ne vom referi la toată gama handicapurilor comportamentale, ci numai la acelea care au o frecvenţă mai mare la copil. Un asemenea demers este motivat şi de faptul că la vârstele mici influenţele negative ale mediului sunt receptate mai uşor, deoarece structura personalităţii este mai labilă (I. Străchinaru, V. Preda). Pe de altă parte, multe

din tulburările de comportament pot fi evitate de părinţi şi educatori dacă cunosc factorii ce le determină şi adoptă soluţii educative optime.

Trebuie remarcat că stabilirea etiologiei handicapurilor de comportament prezintă unele dificultăţi. Cu toate acestea putem preciza unii factori ca: predispoziţiile înnăscute, sechelele datorate leziunilor cerebrale, ca urmare a meningo-encefalitelor şi a traumatismelor, modificările endocrine produse brusc în condiţii de mediu nefavorabil. Un loc aparte în determinarea handicapurilor de comportament îl ocupă disconfortul psihic şi influenţele negative ale anturajului. Lipsa de supraveghere a copiilor, lipsa de autoritate sau autoritatea tiranică a părinţilor, neantrenarea în activitate pot conduce la părăsirea domiciliului, chiar la vagabondaj. De obicei asemenea fenomene se corelează cu carenţe de afectivitate, ce determină trăsături caracteriale egocentrice, de supraestimare sau subestimare a eului, de lipsă de respect pentru activitatea celor din jur şi o slabă integrare în activitatea grupului.

Unii autori afirmă că tulburările de comportament au cea mai mare frecvenţă între 14 – 16 ani, ca apoi să se atenueze, iar la vârsta adultă manifestările caracteriopate să devină stabile şi cu repercusiuni tot mai pregnant antisociale. Faţă de fete, manifestările băieţilor sunt mai evidente, mai zgomotoase, cu implicaţii complexe şi cu frecvenţă mai mare. De cele mai multe ori, în handicapurile de comportament la copii şi tineri se produc o serie de modificări ce au o evoluţie de la simplu la complex. Adeseori se manifestă abateri comportamentale simple, dar care semnifică formarea particularităţilor negative ale personalităţii cum este, de exemplu, *minciuna.* În perioada antepreşcolară, minciuna nu denotă un caracter negativ, ci o formă de adaptare la condiţiile nou-ivite şi imitarea persoanelor din jur, dar cu timpul se poate transforma într-o caracteristică negativă a personalităţii. În minciună, subiectul separă realul de ireal prezentându-l pe ultimul într-o manieră plauzibilă cu scopul fie de a induce în eroare pe alţii, fie de a-şi motiva sieşi propriul comportament faţă de normele cunoscute cu care intră în contradicţie ori doreşte să le evite.

Cu implicaţii dintre cele mai grave în tulburările de comportament este *furtul.* În ontogeneza timpurie, furtul se manifestă sub o formă incipientă prin însuşirea forţată sau brutală a jucăriei partenerului, ca mai târziu să se transforme în însuşirea pe furiş a obiectului dorit, cu o nuanţă de laşitate. Studiile din domeniul psihologiei delincvenţei juvenile evidenţiază faptul că la baza majorităţii furturilor se află un sentiment de frustrare cu pronunţate note de anxietate.

Vagabondajul se constituie ca o deteriorare comportamentală gravă, cu o evoluţie spectaculoasă ce este dublată de alte forme aberante, cum ar fi prostituţia. O serie de cercetări menţionează influenţele negative exercitate asupra copilului, având ca sorginte relaţiile anormale dintre părinţi. Acestea sunt: atmosfera morală nefavorabilă, destrămarea familiei, decesul unuia dintre părinţi sau al ambilor, prezenţa unui părinte vitreg, alcoolismul părinţilor, antecedente penale etc. Fenomenele respective pot fi provocate de o situaţie biopsihologică sau de una economico-socială necorespunzătoare. Se impune să fim atenţi şi la situaţiile accidentale ce se pot ivi pe un teren de tensiune psihologică, favorabil producerii actului corespunzător cu efecte asupra comportamentelor ulterioare.

În raport cu furtul, *jaful* este o formă de comportament foarte gravă şi are loc sub ameninţare sau ca act de violenţă. Situaţia comportamentală este cu atât mai tragică şi mai complexă când jaful se produce în bandă, ceea ce evidenţiază caracteristici de personalităţi dizarmonice.

Este semnificativă legătura dintre *fuga de acasă* şi *vagabondaj* ca forme de manifestare ale unui comportament tulburat. Mai frecvent, un asemenea fenomen are loc la copiii introvertiţi, emotivi, anxioşi, dar şi la aceia care se găsesc la polul opus: instabilii psihic, agitaţii, frustraţii afectiv, neadaptaţii la colectiv, conflictuali şi labili.

Există şi o altă categorie de handicapuri de comportament ce se produc prin modificarea activităţii intelectuale, mai cu seamă în sensul diminuării ei, ca urmare a unui consum nervos rapid, cu instalarea oboselii. Fenomenele astenice determină modificări cu efecte şi în planul psihic: diminuarea activităţii mnezice, scăderea capacităţii de concentrare şi incapacitatea de a îndeplini sarcini complexe. În plan comportamental apar anxietatea, irascibilitatea, insomnia, excitabilitatea sau inhibiţia motorie, scăderea apetitului pentru activitate, manifestarea unor dereglări ale limbajului, încăpăţânarea, negativismul etc. Greşelile de educaţie manifestate printr-o tratare nediferenţiată şi fără a se ţine seama de particularităţile psihoindividuale ale copiilor ori tratarea discriminativă şi notarea incorectă provoacă scăderea interesului pentru învăţare şi neintegrarea în viaţa social-profesională.

Prin urmare, cadrelor didactice le revine sarcina nu numai să prevină handicapurile de comportament, dar să-i şi ajute pe copii în înţelegerea corectă a situaţiilor, să depăşească momentele dificile şi să constituie un model de comportament spre care copiii să aspire. Stimularea permanentă, dirijată atât a activităţii intelectuale, cât şi a celei afectiv-motivaţionale, crearea unui confort psihic în activitate contribuie la înlăturarea unor abateri comportamentale şi la dezvoltarea personalităţii armonioase, garanţie a integrării eficiente în viaţa şcolară şi socială.

2.5. HANDICAPURILE FIZICE

Ca orice handicap, şi cel de natură fizică trebuie să atingă un anumit nivel pentru a avea o semnificaţie defectologică. Persoanele cu forme uşoare îşi pot desfăşura activitatea în condiţii normale, fără să fie nevoie de intervenţii speciale, care să presupună un program diferenţiat pentru pregătirea acestora în scopul adaptării şi integrării lor în viaţa social-profesională. Situaţia nu este aceeaşi pentru subiecţii a căror deficienţă îi împiedică să intre într-o competiţie obişnuită cu copiii normali. Ca atare copiii handicapaţi fizic au nevoie de un tratament psihopedagogic şi de asistenţă socială care să-i ajute să valorifice maximal potenţialul restant.

Mai întâi este necesar să precizăm categoria de subiecţi care cad sub incidenţa conceptului de handicapaţi fizic, ca apoi să putem preciza conţinutul educaţiei speciale pentru aceştia. *În acest context subliniem că handicapatul fizic prezintă o invaliditate corporală care reduce puterea şi mobilitatea sa cu atât mai mult cu cât este mai grav afectat. Categoria respectivă nu se limitează numai la infirmii motori sau locomotori, ci cuprinde şi pe cei care suferă de unele boli permanente, cu influenţe negative asupra capacităţilor fizice, cum sunt: bolile respiratorii, cardiopatiile, diabetul etc.* Pot fi încadraţi în această categorie şi subiecţii cu anomalii senzoriale (surzii şi nevăzătorii) pe care i-am analizat separat, dat fiind specificul lor aparte.

În lipsa altor anomalii, handicapaţii fizic sunt normali din punct de vedere al capacităţii intelectuale. Dată fiind situaţia lor de excepţie, mediul nefavorabil la care se pot adăuga dificultăţile majore ce le întâmpină – personalitatea lor poate lua un curs spre fragilizarea ei, cu note de frustraţie şi anxietate, cu prezenţa unor stări

conflictuale şi pesimism, cu susceptibilitate şi dificultăţi de adaptare. Aceste caracteristici se reflectă la nivel comportamental prin modul de relaţionare cu cei din jur şi printr-o slabă integrare în viaţa social-profesională.

Obiectivul fundamental al educaţiei este acela de a realiza autonomia handicapatului şi de a dezvolta funcţiile potenţiale printr-o metodologie recurativ-comportamentală specifică şi diferenţiată, în raport de vârstă şi nivelul achiziţiilor psihofizice. Integrarea trebuie să se realizeze în trei planuri: *economic, cultural* şi *personal* (P. Oléron) care să-i asigure handicapatului mijloace de subzistenţă, accesul la cultură şi adaptarea la condiţia specială în care se găseşte. O atenţie deosebită trebuie acordată acelor copiii care sunt nevoiţi să rămână o perioadă de timp izolaţi (acasă sau în spital), limitându-le experienţa şi accesul nemijlocit la activităţile recuperative. Lucrurile sunt asemănătoare şi în cazul copiilor paralitici, cu infirmităţi motorii cerebrale, a infirmilor motorii etc., care au dificultăţi de deplasare şi sunt privaţi de posibilitatea de a beneficia de activităţile instructiv-educative. Pentru a suplini aceste neajunsuri se practică învăţământ la domiciliu, în institute sau clase speciale, handicapaţii beneficiind de mijloace de învăţământ în instituţii de tratament sau de cură. O astfel de organizare permite cuprinderea întregii populaţii handicapate.

Succesul activităţilor recuperativ-educative este legat şi de începerea acestora cât mai de timpuriu. La acestea se adaugă şi antrenarea şi pregătirea părinţilor, a familiei, ca sprijin real în continuarea unor activităţi în afara instituţiilor, dar şi pentru a manifesta înţelegerea necesară pentru handicapat. Fără îndoială, întreaga societate trebuie pregătită pentru a aborda o atitudine tolerantă faţă de handicapaţi.

3. COPILUL CU POSIBILITĂŢI ŞI DISPONIBILITĂŢI SUPERIOARE. PROBLEMELE INSTRUIRII ŞI EDUCĂRII LUI

Copiii cu posibilităţi şi disponibilităţi superioare sunt etichetaţi printr-o terminologie variată: excepţionali, supradotaţi, talentaţi, supranormali, capabili de performanţe superioare, etc. Toţi aceşti termeni se referă la o depăşire a inteligenţei medii şi o capacitate ce asigură rezultate de excepţie într-unul sau mai multe domenii. În acelaşi timp există multe dispute în jurul terminologiei respective şi chiar contestarea utilizării acestora, din diferite motive. Astfel, autorii francezi apreciază că şi subiectului normal îi sunt atribuiţi termenii de *dotat* ori *capabil,* iar utilizarea termenului de *"elev superior"* nu este indicată pentru că sugerează ideea că toţi ceilalţi ar fi inferiori. Prin termenul de *"excepţional"* autorii anglo-saxoni fac referiri atât la copilul dotat, cât şi la cel deficient, ceea ce duce la confuzii nepermise, iar termenul de *talentat* echivalează, adeseori, cu *inteligenţă creatoare* ori cu *aptitudini deosebite.* Pentru a evita asemenea confuzii, apelăm la o terminologie mai largă: *copii cu posibilităţi şi disponibilităţi superioare.*

Se recunoaşte că este necesar să se depisteze de timpuriu copiii care posedă capacităţi deosebite şi să se folosească mijloace prin care să se stimuleze, la maximum, posibilităţile lor creative. Se fac eforturi pentru adoptarea unui sistem diferenţiat al educaţiei care să dezvolte maximal disponibilităţile superioare ale acestor

copii. Sunt două puncte de vedere mai deosebite: pe de o parte se acreditează ideea unor clase sau instituţii specializate, bazate pe o metodologie care să accelereze procesul instructiv-educativ, iar pe de altă parte aplicarea unei metodologii la toţi copiii deoarece învăţământul este interesat, în egală măsură, să stimuleze întreaga populaţie şcolară.

Primul punct de vedere argumentează că circa 1 – 3% dintre copii depăşesc media şi pentru a evita blazarea au nevoie de o stimulare specială. O astfel de stimulare se poate realiza prin admitere devansată, parcurgerea a două clase într-un an, exersare continuă în afara claselor, cursuri suplimentare în şcoală şi admiterea devansată la universitate. Dacă formele de mai sus sunt criticabile, mulţi autori sunt de părere că şcolile specializate pentru copiii cu posibilităţi şi disponibilităţi superioare pot asigura climatul necesar unui randament sporit. În acest sens, primele şcoli au apărut în Germania (1917), în S.U.A. (1918), apoi în Canada, Cehoslovacia. Şcolile pentru elevii supradotaţi pot fi orientate fie spre dezvoltarea unor aptitudini şi capacităţi specifice (matematică, fizică, biologie, chimie, literatură, limbi străine etc.), fie spre asigurarea unei culturi generale deosebite. În astfel de şcoli admiterea se poate face de timpuriu, iar cadrele trebuie să fie bine selectate şi să posede o înaltă calificare, stăpânind o metodologie didactică superioară, utilizând şi o bază materială avansată. Clasele speciale pentru elevii supradotaţi funcţionează, de obicei, cu un număr redus de elevi şi predarea se asigură la un înalt nivel. Asemenea clase există în ţări ca S.U.A., Anglia, Canada, Germania, Bulgaria, Cehia, Slovacia, Polonia, Ungaria. Şi la noi în ţară au funcţionat asemenea clase încă din 1928, dar sporadic.

Cel de al doilea punct de vedere aduce ca argumente următoarele: învăţământul sau clasele separate creează pentru copiii înzestraţi un sentiment de superioritate ce afectează dezvoltarea armonioasă a personalităţii, iar pentru ceilalţi, care constituie majoritatea, un sentiment de inferioritate.

Cu toate încercările (de care am amintit) de a acorda o atenţie specială acestei categorii de copii, până în prezent, nu dispunem de un sistem închegat şi fundamentat ştiinţific care să facă procesul instructiv-educativ diferenţiat în funcţie de calităţile deosebite ale acestor elevi.

Ţinând seama de toate aspectele evidenţiate, ştiinţelor psihopedagogice le revine sarcina de a se ocupa nemijlocit de copiii cu posibilităţi şi disponibilităţi superioare, de a elabora un sistem de cunoaştere ştiinţifică a acestora în vederea valorificării de timpuriu a capacităţilor lor.

TEME DE CONTROL

1. Faceţi distincţia între conceptele de normalitate, subnormalitate şi supranormalitate psihică.
2. Caracterizaţi, succint, principalele categorii de handicapaţi.
3. Clasificaţi şi descrieţi handicapurile de limbaj.
4. Prezentaţi avantajele şi inconvenientele organizării unui învăţământ diferenţiat pentru copiii cu posibilităţi şi disponibilităţi superioare.

CAPITOLUL 14

CARACTERIZAREA PSIHOPEDAGOGICĂ A COPILULUI

1. NECESITATEA CUNOAŞTERII PSIHOLOGICE A COPILULUI

Concomitent cu activitatea de instruire şi educare, cadrul didactic iniţiază şi un demers de cunoaştere a personalităţii copilului, cele două acţiuni – educaţia şi cunoaşterea celui educat – aflându-se într-o strânsă legătură. Temeiul acestei legături rezidă în faptul că solicitările externe (sarcinile de învăţare, măsurile şi cerinţele educaţionale), înainte de a duce la anumite rezultate şi de a se concretiza în anumite performanţe, se răsfrâng prin prisma condiţiilor interne ale personalităţii copilului, cu ansamblul ei de caracteristici individuale şi de vârstă. Variabilele psihologice care mediază performanţele şi manifestările şcolarului şi preşcolarului sunt numeroase: trebuinţele şi interesele, disponibilităţile şi înzestrările generale, aptitudinile specifice, structurile tipologice şi temperamentale, fondul emoţional, atitudinile caracteriale, însuşirile intelectuale, achiziţiile anterioare. Ele acţionează ca un filtru, ca o grilă de recepţie selectivă, imprimând o notă de specificitate individuală proceselor de învăţare şi conduitelor infantile. Dar, concomitent cu fenomenul variabilităţii şi dispersiei, generat de particularităţile psihoindividuale ale copiilor, acţionează şi legea aderenţei personalităţii individuale la tabloul de valori medii al caracteristicilor psihice induse de apartenenţa mai multor copii la acelaşi stadiu de dezvoltare psihică, cu însuşirile lui generale, comune, repetabile. Ceea ce oferă o bază psihologică pentru a desfăşura cu copiii atât o activitate de grup, frontală, cât şi una individualizată.

Realizând o îmbinare a cunoaşterii şi recunoaşterii trăsăturilor psihice stadiale şi de vârstă, cu informaţii privind trăsăturile psihice individuale prezente ale copilului, educatorul va putea să întrevadă cum va evolua copilul ulterior, să emită predicţii cu privire la probabilitatea şanselor şi reuşitelor sale. Pentru aceasta este însă necesar ca rezultatele cunoaşterii psihologice a copilului, puse în evidenţă cu ajutorul diverşilor revelatori de aptitudini şi atitudini, furnizaţi, la rândul lor, de formele de activitate şi de solicitările oferite copilului, să fie incluse într-un demers de caracterizare a acestuia.

2. CARACTERIZAREA PSIHOPEDAGOGICĂ A COPILULUI (ELEVULUI)

O bună caracterizare a copiilor (care fixează profilele individuale ale acestora pornind de la descrierea trăsăturilor lor de personalitate, a influenţelor familiei, a ambianţei, a condiţiilor de viaţă), permite să se evite multe erori în materie de educaţie, după cum o proastă caracterizare poate să complice relaţiile copilului cu grupul. Elevul poate fi caracterizat fie pe baza cunoaşterii activităţilor lui, fie pe baza răspunsurilor date de el la o anchetă sau pe baza rezultatelor obţinute în urma aplicării unor probe diagnostice. Caracterizarea poate fi făcută de învăţător fie în formă liberă, fie în formă recomandată. Cercetările au arătat că există deosebiri între cele două modalităţi, în funcţie de indicatorii detaşaţi. Caracterizările întocmite în formă liberă – diferenţiate ca mărime şi ca număr de indicatori psihologici reţinuţi – reflectă în mai mare măsură subiectivitatea atitudinii învăţătorului sau profesorului faţă de elevi. Ele erau greu de coraportat, pentru că, în ele, se oglindeau înseşi particularităţile individuale ale celor care le elaborau. În acelaşi timp, folosirea unor scheme rigide de alcătuire a caracterizărilor psihopedagogice măreşte volumul de muncă şi duce la o stereotipizare a caracterizărilor înseşi, făcându-le asemănătoare unele cu altele.

Sunt neexpresive îndeosebi descrierile elevilor de mijloc, cei mai numeroşi, care nu se disting nici prin reuşite, nici prin încercări de a perturba disciplina, nici prin manifestări active în plan psihosocial.

Principala cauză a insuficienţei psihologice atât a caracterizărilor întocmite în formă liberă, cât şi a celor realizate în formă recomandată, rezidă în aceea că ele iau drept criterii esenţiale pentru descrierea elevilor nu particularităţile psihoindividuale ale intelectului, afectivităţii, comunicării, personalităţii elevului, ci, mai degrabă, dimensiunea *finală* a activităţii, particularităţile *rezultatelor activităţilor,* adică nu cauzele, ci efectele. Este încă valabilă observaţia lui *Alfred Binet*, făcută cu mult timp în urmă, că educatorii emit judecăţi apreciative cu privire la intelectul elevilor, ghidându-se după conduita la lecţie, după efectuarea lucrărilor de acasă, după observaţiile părinţilor, adică după o serie de aspecte externe, care imprimă caracterizărilor un caracter nedeterminat şi contradictoriu. Ei se folosesc de o scală derivată nemijlocit din reuşitele şcolare, fiind înclinaţi să considere, de exemplu, că inteligenţi sunt cei care execută toate sarcinile, consecvent şi cu acurateţe. Lucrurile devin şi mai complicate în cazul aprecierii trăsăturilor de personalitate ale evului, unde se constată o validitate scăzută a aprecierii aceloraşi elevi de educatori diferiţi şi a aprecierii aceloraşi elevi de aceiaşi educatori, dar la anumite intervale de timp.

Cercetările arată că dificultatea interpretării adecvate, în termeni psihologici, a indicatorilor externi ai conduitei, observaţi de educatori, este generată nu numai de limitele *metodei observaţiei,* nesprijinită pe abordări psihometrice, ci şi de o anumită inconsistenţă a gândirii psihologice a celor care se ocupă de copii. Ceea ce se reflectă în faptul că, fiind puşi în situaţia de a se pronunţa cu privire la o listă de particularităţi ale elevului, minim necesare pentru caracterizarea lui, educatorii se opresc la o abordare pe care am putea-o numi *simptomatologică* : ei detaşează particularităţi ale învăţării, conduitei şi comunicării care se manifestă extern, vizibil, fără să

surprindă cauzele acestor manifestări. Pentru o abordare psihologică, cunoaşterea şi caracterizarea elevului trebuie să fie *nozologică*, adică orientată spre evidenţierea particularităţilor individuale interne, care pot constitui cauza simptomului înregistrat obiectiv. Desigur, cele două modalităţi de abordare nu se exclud. Ele sunt mai degrabă complementare, dacă avem în vedere că, luate separat, fiecare prezintă avantajele şi dezavantaje. Prima atrage atenţia către acele laturi ale conduitei elevului în şcoală, care stau drept mărturie a eficienţei procesului instructiv-educativ, dar, nedezvăluind particularităţile psihoindividuale, nu oferă o direcţie a intervenţiei pedagogice în corectarea elementului nefavorabil. Cea de-a doua se centrează pe obţinerea informaţiei despre particularităţile psihologice ale elevului, dar nu permite întotdeauna să se prevadă conduita elevului în situaţii concrete.

Îmbinând cele două aspecte, obţinem un summum de cerinţe cărora trebuie să le răspundă FIŞA de caracterizare psihopedagogică: a) a dezvălui particularităţile psihologice ale copilului, manifestate în conduită şi-n învăţare; b) a diferenţia copiii după gradul exprimării acestor însuşiri; c) a evidenţia atitudinea educatorului faţă de copii; d) a utiliza, pe cât posibil, în culegerea datelor necesare alcătuirii caracterizării şi unele tehnici standardizate; e) a se citi uşor şi a fi accesibilă înţelegerii pedagogilor care nu lucrează cu elevul; f) procedura de alcătuire a FIŞEI să nu comporte un volum prea mare de muncă.

3. FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ

Documentul în care se concretizează rezultatele cunoaşterii şi ale caracterizării elevului este *fişa psihopedagogică*. Ea concretizează, ordonează şi organizează informaţiile semnificative despre copil (recoltate şi înregistrate cu diferite prilejuri), atât pentru a fixa o stare de fapt, cât şi pentru a prognoza asupra evoluţiei lui ulterioare. Este un instrument metodic, structurat ca o listă selectivă de dimensiuni, variabile şi indicatori (un eşantion de trăsături menite să pună în evidenţă aspecte relevante ale intelectului, afectivităţii, personalităţii şi conduitei copilului). Oferind o viziune discursivă, eşalonată pe componente dar şi o imagine sintetică, globală, asupra personalităţii de ansamblu, *fişa* se instituie ca instrument al tratării educaţionale diferenţiate a elevilor şi al demersului de orientare şcolară şi profesională.

Pe lângă itemii structuraţi ca enunţuri scrise, fişa poate să cuprindă tabele, grafice, scări de apreciere, liste de atribute disjuncte sau dispuse gradat, destinate să ofere o imagine nuanţată asupra stării unei trăsături, preîntâmpinând lunecarea către aprecieri simpliste, empirice, de genul: elevul are (nu are) memorie, imaginaţie, gândire, temperament, caracter etc. Ea face posibilă, totodată, depăşirea situaţiei în care educatorul, conducându-se după dominanta perceptivă a cunoaşterii copilului, observă numai extremele (elevi foarte buni, cu aptitudini şi cunoştinţe şi elevi slabi, cu insuficienţe evidente pe această linie), ignorând zona de mijloc, unde se plasează cei mai mulţi din efectivul clasei. Sub raport tehnic, fişa se prezintă ca un formular tipizat – restrictiv, dar şi elastic – îmbinând oferta de alternative de încadrare a datelor (grile de categorii), cu libertatea consemnării unor situaţii ne-

prevăzute, alternanţa itemilor precodificaţi cu cei permiţând construirea activă a răspunsului.

Aşa după cum rezultă şi din modelele pe care le vom prezenta, fişa cuprinde un ansamblu de secţiuni indicând teme majore ale cunoaşterii şi caracterizării copilului, cum ar fi: datele personale (de identificare), datele familiale, datele medicale, datele privind rezultatele (performanţele, reuşitele) activităţii şcolare şi extraşcolare, date referitoare la procesele intelectuale şi la stilul activităţii cognitive, date privind linia de conduită în raport cu lecţia şi în raport cu grupul de apartenenţă, date vizând trăsăturile de personalitate. Sunt teme care nu lipsesc din nici un model de fişă, între ele existând anumite tipuri de legături interne. De exemplu, performanţele (reuşitele) şcolare se explică în bună măsură prin anumite însuşiri aptitudinale şi prin nivelul dezvoltării funcţiilor intelective, atât în sens general cât şi în sens specific, iar acestea din urmă, structurate în contextul activităţii în învăţare parcurse, instrumentează, la rândul lor, modul cum lucrează pe mai departe elevul, condiţionând un stil de muncă intelectuală de învăţare. Reuşitele corelează strâns nu numai cu variabilele cognitive, dar şi cu cele motivaţionale, exprimate sub forma atenţiei şi interesului care pot acompania conduita de participare a elevului la lecţie, sub forma sârguinţei faţă de învăţătură sau sub forma atitudinii active, inventive, creative faţă de sarcini. Însumând aceste variabile se poate obţine o cotă globală a motivaţiei, care explică multe aspecte ale dinamicii performanţelor. Un alt exemplu: citirea datelor din rubricile care consemnează prestaţiile sociale şi manifestările interactive din cadrul grupului furnizează informaţii cu privire la indicele de maturizare şi integrare psihosocială, domeniu care este strâns legat de trăsăturile de personalitate, în speţă de sfera emotivităţii, a temperamentului şi a structurilor atitudinale (caracteriale) .

Toate aceste date care vizează dimensiuni ale lumii interne a copilului pot fi coroborate cu datele obiective despre el, care rezultă şi din completarea şi din citirea rubricilor referitoare la familie, la condiţiile concrete de viaţă şi de muncă, la starea sănătăţii şi a dezvoltării lui fizice.

Fişa pe care o prezentăm în manualul de faţă reprezintă o adaptare rezultând din consultarea mai multor tipuri de fişe descrise în literatura de specialitate (D. Muster, I. Radu etc.) cu luarea în consideraţie, îndeosebi a celor care se apropie în mai mare măsură de o descriere operaţională a instrumentului (I. Radu).

FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ

I. *Date personale*

1. Numele şi prenumele . . . . . .
2. Locul şi data naşterii . . . . . .
3. Domiciliul . . . . . .
4. Şcoala şi clasa în care învaţă . . . . . .

II. *Date familiale*

1. Ocupaţia şi locul de muncă al părinţilor
tatăl . . . . . .
mama . . . . . .

2. Structura şi componenţa familiei

a. Tipul familiei

- ☐ normală
- ☐ tatăl (mama) decedat
- ☐ părinţi despărţiţi
- ☐ părinţi vitregi (unul, amândoi)

b. Fraţi (surori) mai mici, mai mari.

Nr. crt	Vârsta	Ocupaţia	Nr. crt	Vârsta	Ocupaţia
1			1		
2			2		
3			3		
4			4		

Alte situaţii . . . . . Alte persoane (rude) apropiate în familie . . . . . .

3. Atmosfera şi climatul educativ:

- ☐ raporturi armonioase, de înţelegere între părinţi şi între părinţi şi copii;
- ☐ raporturi punctate de conflicte mici şi trecătoare;
- ☐ dezacorduri puternice în familie, conflicte frecvente;
- ☐ familie destrămată sau pe cale de destrămare.

4. Condiţii de viaţă şi de muncă ale elevului:

- ☐ foarte precare;
- ☐ la limită;
- ☐ acceptabile;
- ☐ bune;
- ☐ foarte bune.

5. Influenţe din afara familiei (vecini, prieteni, colegi):

- ☐ reduse;
- ☐ ample;
- ☐ frecvente;
- ☐ întâmplătoare.

III. *Dezvoltarea fizică si starea sănătăţii*

1. Caracteristici ale dezvoltării fizice

2. Îmbolnăviri:

. . . . . .

a) anterioare intrării în şcoală

. . . . . .

b) pe parcursul şcolarităţii

. . . . . .

3. Deficienţe, handicapuri (senzoriale, motorii)

. . . . . .

IV. *Particularităţi ale debutului scolarităţii*

1. Pregătirea copilului pentru a deveni şcolar

a) dezvoltarea motivelor şi intereselor de cunoaştere . . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

b) capacitatea de a efectua acţiuni practice şi mentale

. . . . . .

c) capacitatea verbalizării reprezentărilor

. . . . . .

d) gradul de independenţă al proceselor intelectuale

. . . . . .

2. Simptomatologii ale conduitei :

☐ pozitivă, adecvată începerii şcolarităţii ;

☐ negativă, neadecvată începerii şcolarităţii.

3. Inserţia în fluxul solicitărilor şcolare :

a) caracteristici favorabile de integrare a copilului în activitatea şcolară

. . . . . .

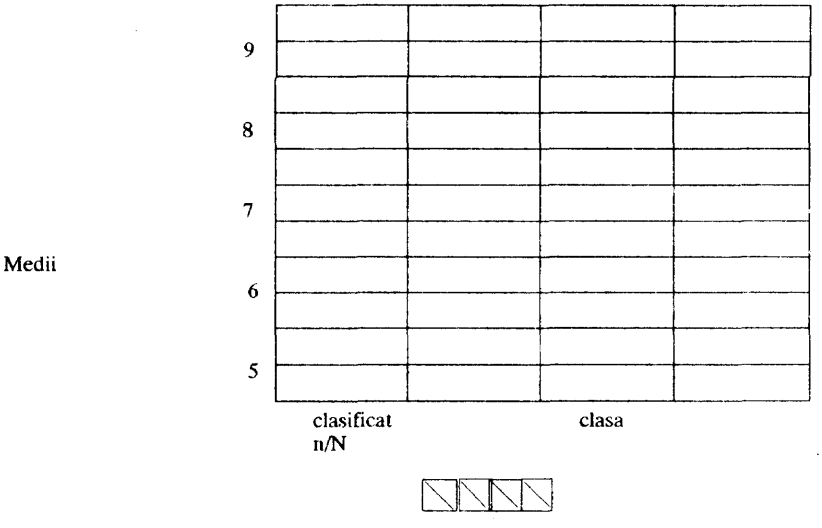
b) caracteristici nefavorabile de integrare a copilului în activitatea şcolară

. . . . . .

V. *Rezultate obţinute de elev*

1. Rezultate de învăţărură

Grafic global (pe clase)



2. Cercuri frecventate de elev:

Clasa — Cercul	Rezultate:

3. Participarea la concursuri şcolare şi extraşcolare

Clasa — concursul	Rezultate:

4. Activitatea independentă a elevului

☐ citeşte suplimentar din manual;

☐ citeşte şi alte cărţi;

☐ rezolvă probleme în plus;

☐ alte ocupaţii (plastice, muzicale, sportive, coregrafice) . . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

VI. *Procesele cognitive si stilul de muncă intelectuală*

1. Caracteristici ale funcţiei senzorio-perceptive:

☐ predomină modalitatea vizuală de recepţie a informaţiei
☐ predomină modalitatea auditivă de recepţie a informaţiei;

☐ percepţie difuză, superficială a materialului de învăţare;
☐ percepţie complexă (spirit de observaţie).

2. Nivelul de inteligenţă

Inteligenţă foarte bună	Inteligenţă bună	Inteligenţă medie	Inteligenţă scăzută	Inteligenţă sub limită

3. Memoria:

F. bună	Bună	Medie	Slabă	F. slabă

4. Imaginaţia:

☐ săracă; ☐ reproductivă; ☐ pentru activităţi tehnice;

☐ bogată ☐ reproductiv-creativă ☐ pentru activităţi literar-artistice.

5. Limbajul:

– Vocabular bogat; – exprimare frumoasă şi corectă	– Exprimare uşoară şi corectă	– Vocabular redus; – exprimare greoaie	– Vocabular foarte sărac; – exprimare incorectă

6. Stilul de muncă:

a) Cum lucrează:
☐ sistematic, ritmic, organizat;
☐ inegal, cu fluctuaţii în saluri;
☐ neglijent, copiază temele de la alţii, aşteaptă să i le facă părinţii;
☐ mari lacune în cunoştinţe, rămâneri în urmă la învăţătură şi la alte activităţi;
☐ alte menţiuni

. . . . . .

b) Sârguinţa:

Foarte sârguincios	De obicei sârguincios	Puţin sârguincios	Nesârguincios

c) autonomie, creativitate:
☐ inventiv, cu manifestări de creativitate;
☐ manifestă uneori iniţiativă, independenţă;
☐ se conformează de regulă modelului, procedează rutinier
☐ nesigur, dependent, fără iniţiativă;

. . . . . ☐ alte caracteristici . . . . . .

. . . . . .

VII. *Conduita elevului la lecţie si în clasă*

1. Conduita la lecţie:

☐ atent, participă activ, cu interes;

☐ atenţia şi interesul inegale, fluctuante;

☐ de obicei pasiv, aşteaptă să fie solicitat;

☐ prezent numai fizic, cu frecvente distrageri.

2. Purtarea în general:

☐ exemplară, ireproşabilă;

☐ corectă, cuviincioasă, bună;

☐ cu abateri comportamentale relativ frecvente, dar nu grave;

☐ abateri comportamentale grave, devianţă.

VIII. *Conduita în grup, integrarea socială a elevului*

1. Participarea la viaţa de grup:

☐ mai mult retras, rezervat, izolat, puţin comunicativ

☐ participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat;

☐ este în contact cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive;

☐ caută activ contactul cu grupul, sociabil comunicativ, stabileşte uşor relaţii vine cu idei şi propuneri

☐ activ, sociabil, comunicativ, cu iniţiativă, bun organizator al grupului.

2. Cum este văzut de colegi:

☐ bun coleg, sensibil, te înţelegi şi te împrieteneşti uşor cu el;

☐ bun coleg, săritor la nevoie, te poţi bizui pe el;

☐ preocupat mai mult de sine, individualist, egoist

3. Colegii îl apreciază pentru:

☐ rezultatele la învăţătură;

☐ performanţele extraşcolare;

☐ pentru că este prietenos, apropiat.

IX. *Trăsături de personalitate*

1. Temperamentul:

☐ puternic exteriorizat, impulsiv, nestăpânit, inegal, iritabil, uneori agresiv, activ, rezistent la solicitări, cu tendinţe de dominare a altora;

☐ exteriorizat, energic, vioi mobil, echilibrat, uşor adaptabil, vorbăreţ, guraliv, nestatornic;

☐ calm, controlat, reţinut, lent, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent la solicitări repetitive;

☐ hipersensibil, interiorizat, retras, nesigur, anxios;

☐ tip combinat

2. Emotivitate:

☐ foarte emotiv, excesiv de timid, emoţiile îi perturbă activitatea;

☐ emotiv, dar fără reacţii dezadaptative;

☐ neemotiv, îndrăzneţ.

3. Dispoziţie afectivă predominantă:

☐ vesel, optimist;

☐ mai mult trist, deprimat.

4. Însuşiri aptitudinale:
- ☐ lucrează repede, rezolvă uşor şi corect sarcinile de învăţare;
- ☐ rezolvă corect, dar consumă mai mult timp şi investeşte mai multă energie;
- ☐ lucrează greoi, cu erori, nu se încadrează în timp

5. Trăsături de caracter în devenire:

a) atitudini faţă de muncă:
- ☐ pozitive
- ☐ negative

b) atitudini faţă de alţii:
- ☐ pozitive
- ☐ negative

c) atitudini faţă de sine:
- ☐ pozitive
- ☐ negative

Alcătuită din nouă secţiuni, fişa oferă o imagine detaliată a principalelor categorii de itemi care pot fixa informaţii esenţiale cu privire la copil.

Primele trei secţiuni vizează cu precădere o serie de determinări obiective ale statutului şi personalităţii elevului, aşa cum pot ele să rezulte din studiul familiei şi al mediului familial, cât şi din studiul coordonatelor fizice şi medicale ale dezvoltării copilului. Datele necesare completării acestor rubrici se obţin, îndeosebi, prin studiu de documente, observaţii, contacte şi convorbiri (cu părinţii, cu medicul, cu alte persoane). Itemii prevăzuţi cu răspunsuri precodificate (secţiunea a doua a fişei) oferă o **suită de alternative, educatorul trebuind să pună semnul "X" în pătrăţelul** care corespunde variantei de răspuns alese. La "alte situaţii": **se menţionează, în** spaţiul liber, situaţiile despre care este vorba. Modificările care pot surveni pe parcurs comportă, desigur, introducerea unor rectificări şi în fişă, care pot fi operate cu altă culoare.

Manualul fiind destinat îndeosebi pregătirii psihologice a viitorilor învăţători şi educatoare, apare în fişă o secţiune nouă, "Particularităţi ale debutului şcolarităţii", menită să reflecte gradul pregătirii copilului pentru şcoală şi dinamica integrării lui în noua situaţie de şcolar.

Completarea prin haşurare sau prin semnul "X" a graficului, inclus în secţiunea a cincea a fişei, **permite o clasificare a elevilor după performanţe (medii) la fiecare** sfârşit de an şcolar. **Punctul patru al aceleiaşi secţiuni se rezolvă punând semnul** "X" în căsuţa corespunzătoare şi completând spaţiile goale.

Ceva mai complicaţi şi mai supuşi riscului distorsiunilor — **pentru că vizează** factori subiectivi — **sunt itemii ce intră în alcătuirea secţiunii a şasea, în speţă cei** referitori la procesele cognitive. **Aici, unele explicaţii sunt necesare.**

Aşa, de pildă, inteligenţa este un concept generic, amplu, care cuprinde funcţia judecăţii, raţionamentul, capacitatea de înţelegere şi de structurare logică a materialului, abilitatea sistematizării, asociativitatea verbală, reversibilitatea operaţională, constructivismul mental, capacitatea de a rezolva probleme teoretice sau practice. În completarea căsuţelor corespunzătoare nivelurilor inteligenţei se va porni de la aceste aspecte ca de la nişte indicatori.

La acest capitol, ca şi la cele care vizează procese, funcţii, capacităţi, trăsături psihice, este bine ca răspunsurile să rămână deschise unor precizări ulterioare, dat fiind că la aceste vârste (preşcolaritatea şi mica şcolaritate) constructele psihice nu sunt deloc încheiate, definitivate, ci se află în curs de evoluţie, de construire. Ceea ce va face ca şi aprecierile noastre să aibă un caracter relativ, indicând mai degrabă tendinţe decât lucruri finite.

La "Memoria", pentru a surprinde echivalentul real al atributelor dispuse scalar – f. bună, bună, medie, slabă, foarte slabă – preluate din limbajul comun, este necesar să se ia în consideraţie totalitatea proceselor memoriei – memorarea, fixarea, recunoaşterea, reproducerea – calificativul de "foarte bine" fiind atribuibil în funcţie de activarea parţială sau totală a lanţului de procese, în funcţie de nivelul performanţei fiecărui proces mnezic în parte şi în funcţie de aspectul calităţii care predomină, memorare logică sau mecanică, voluntară sau involuntară. Rubricile itemilor "Imaginaţia" şi "Limbajul", fiind deja specificate cantitativ şi calitativ, nu credem că mai comportă un plus de explicaţie în ceea ce priveşte completarea lor. Itemul "Stilul de muncă", eşalonat pe cele trei componente – una tehnică (cum lucrează), alta atitudinală (sârguinţa), iar alta aptitudinală (autonomie, creativitate) – propune un sistem gradat de aprecieri, de la intensitatea maximă spre cea minimă şi invers, cadrul didactic trebuind să aleagă şi să bifeze pe cea corespunzătoare realităţii, admiţându-se şi posibilitatea "altor menţiuni".

Pentru datele necesare completării rubricilor acestei secţiuni, cadrul didactic face observaţii, urmăreşte performanţele şcolare, aplică unele probe, relativ simple (de gândire, de memorie, de imaginaţie, de creativitate), construite de el sau preluate din fondul tehnicilor de psihodiagnoză existente.

Secţiunile a şaptea şi a opta vizează conduita elevului, luată atât în sensul strict şcolar, ca purtare şi ca suită de secvenţe participative la filmul lecţiei, cât şi într-un sens mai larg, ca mod de relaţionare cu ceilalţi şi cu grupul în plan comunicaţional, ocupaţional, afectiv şi valoric. Fişa propune şi aici o suită de variante de răspuns, gradate şi la alegere, marcate la extremităţi de un maximum şi un minimum al performanţei de integrare socială a elevului. Aceste date vor rezulta din observaţii şi din măsurători sociometrice.

În sfârşit, ultima secţiune de sinteză psihologică propune cinci mari domenii ale personalităţii – temperament, emotivitate, dispoziţii afective predominante, însuşiri aptitudinale, trăsături caracteristice – oferind, pentru fiecare domeniu în parte, variante de răspuns ordonate scalar, cel care o completează trebuind să aleagă şi să pună "X" în căsuţa corespunzătoare. Este de observat că la temperament formulările propuse includ atât clasificarea după criteriul însuşirilor proceselor nervoase fundamentale (intensitatea, echilibrul, mobilitatea, cât şi clasificarea după criteriile "stabil – instabil", "introvertit – extravertit").

La caracter, pentru a preîntâmpina notaţiile simpliste, vagi, de genul "are caracter", "nu are caracter", "este un copil bun – este un copil rău", fişa indică un ansamblu de atitudini de bază, fiecare structurată dihotomic (trăsături pozitive – trăsături negative), urmând ca spaţiile goale să fie complete, pentru fiecare caz în parte, prin indicarea concretă, specificarea tipului de atitudine pozitivă sau negativă.

De exemplu, atitudinii pozitive faţă de muncă i se pot subsuma: sârguinţa, conştiinciozitatea, iniţiativa, după cum ca atitudine negativă faţă de muncă poate fi menţionată lenea; atitudinea pozitivă faţă de alţii poate însemna sinceritate, încredere în ei, altruism, politeţe, iar ca atitudini negative, în acest plan, pot fi: minciuna, egoismul, impertinenţa. Atitudini pozitive faţă de sine pot fi: modestia, încrederea în forţa proprie, după cum timiditatea, nesiguranţa apar ca trăsături negative.

Informaţiile privind trăsăturile de personalitate pot fi extrase din observaţii, din convorbiri, din studiul biografic al elevului şi din rezultatele pe care le pot oferi unele teste, ca cele proiective, de exemplu.

Secţiunile fişei nu trebuie privite ca nişte compartimente strict delimitate. Unele din trăsăturile de temperament pot fi deduse şi din lectura rubricilor de la stilul de muncă, îndeosebi a celor care se referă la tempo şi ritm. Însuşirile aptitudinale se regăsesc parţial în tabloul performanţelor şcolare, al inteligenţei şi al creativităţii, iar însuşirile caracteriale transpar din rubricile care marchează conduita de integrare socială a elevului. Cu mici adaptări, fişa se poate utiliza şi pentru caracterizarea preşcolarului.

Dacă se utilizează şi mijloace psihometrice (teste) – şi e bine să se facă acest lucru – pentru a obţine unele date necesare completării fişei, profesorul, învăţătorul sau educatoarea trebuie să colaboreze cu psihologul şcolar (consilierul de orientare) în vederea aplicării şi interpretării lor corecte.

Desigur, completarea fişei psihopedagogice nu este un lucru uşor. S-ar putea ca modelul de fişă propus, cu toate precizările şi explicitările care îl acompaniază, să pară totuşi complicat. În cazul acesta, fără a renunţa la operarea cu fişă, cadrul didactic poate face mai întâi experienţa operării cu un instrument mai simplu, pe care îl descriem în continuare şi pe care l-am putea numi *"harta" psihopedagogică* a copilului.

4. HARTA PSIHOPEDAGOGICĂ

Şcoala *Clasa* *Numele* *Sexul*

1. *Învăţătura*

Elev bun
Învaţă cu interes

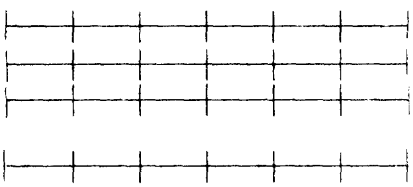
Elev slab
Nu se interesează de învăţătură

Are interese şcolare legate de orientarea către profesia viitoare. Citeşte mult (.....)

Citeşte puţin
Nu are interese şcolare

2. *Conduita*

Docil
Disciplinat
Absenţa conflictelor cu elevii
Conduită liniştită

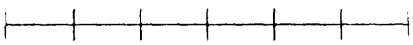


Încăpăţânat
Indisciplinat
Conflicte frecvente cu elevii
Conduită necorespunzătoare

Potolit în mişcări (astâmpărat)

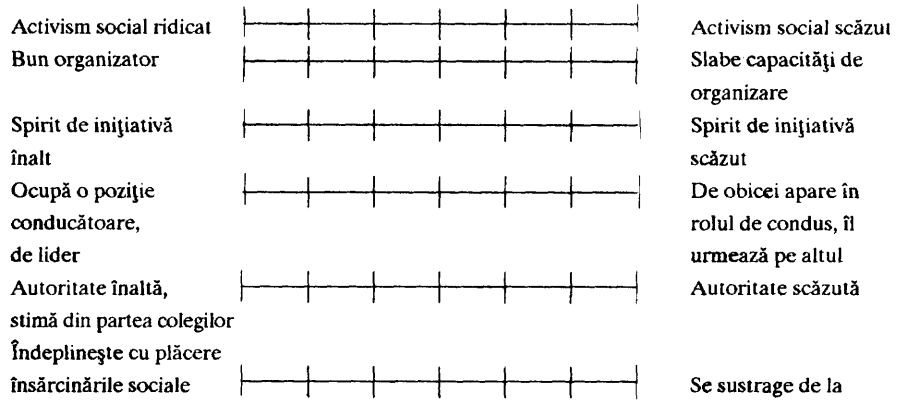
Activism motor ridicat (neastâmpărat)

Se supune uşor educaţiei

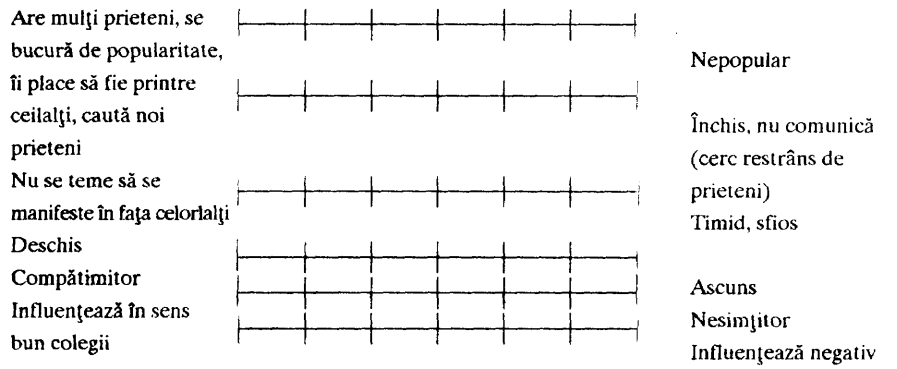


Nu se supune uşor educaţiei

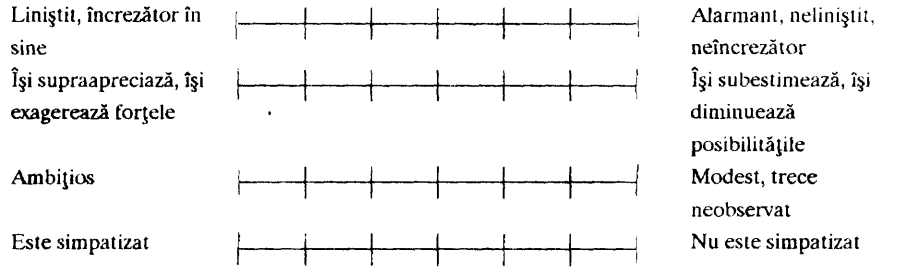
3. *Activismul social*


Activism social ridicat
Activism social scăzut
Bun organizator
Slabe capacităţi de organizare
Spirit de iniţiativă înalt
Spirit de iniţiativă scăzut
Ocupă o poziţie conducătoare, de lider
De obicei apare în rolul de condus, îl urmează pe altul
Autoritate înaltă, stimă din partea colegilor
Autoritate scăzută
Îndeplineşte cu plăcere însărcinările sociale
Se sustrage de la sarcinile sociale

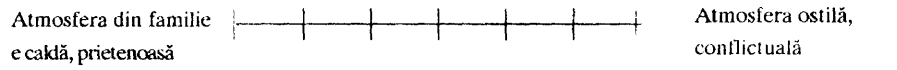
4. *Comunicarea în scoală*

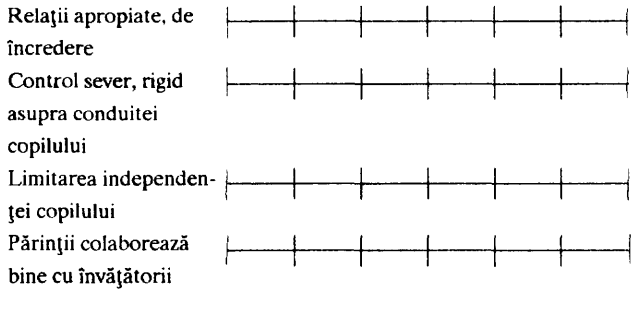

Are mulţi prieteni, se bucură de popularitate, îi place să fie printre ceilalţi, caută noi prieteni
Nepopular
Închis, nu comunică (cerc restrâns de prieteni)
Nu se teme să se manifeste în faţa celorlalţi
Timid, sfios
Deschis
Compătimitor
Ascuns
Influenţează în sens bun colegii
Nesimţitor
Influenţează negativ colegii

5. *Unele particularităţi de personalitate specifice*



6. *Comunicarea în familie*




Relaţii apropiate, de încredere
Control sever, rigid asupra conduitei copilului
Limitarea independenţei copilului
Părinţii colaborează bine cu învăţătorii
Relaţii proaste, de suspiciune
Control slab
Libertate prost înţeleasă
Părinţii nu colaborează cu învăţătorii

Aici particularităţile individual-psihologice sunt exprimate pe bază de reprezentare grafică, sub forma unor scale cu şapte diviziuni, la polii cărora sunt dispuse gradele maxime şi respectiv minime (opuse) ale caracteristicii. Cel care completează harta trebuie să marcheze pe fiecare scală, prin jaloane, gradul exprimării unei particularităţi. Măsura distanţei de poli caracterizează elevul potrivit particularităţii psihice apreciate. Scalele sunt grupate în şase secţiuni, fixând indicatorii psihologici esenţiali în care se exprimă particularităţile copilului. Completând, de pildă, scala "are mulţi prieteni, se bucură de popularitate — nepopular" apreciem statusul sociometric al copilului care îi determină poziţia în sistemul relaţiilor de grup. Completând scala "învaţă cu interes — nu se interesează de învăţătură" (secţiunea "Învăţătură"), ne pronunţăm asupra nivelului motivaţiei şcolare. Completând scala "control sever, rigid asupra conduitei copilului — control slab" şi cea imediat următoare (secţiunea "Comunicare în familie"), punem diagnosticul unor caracteristici ale climatului familial, cum ar fi flexibilitatea, permisivitatea.

Pentru uşurarea operării — de către practician — cu scalele, se folosesc mai puţin termenii psihologici speciali. De asemenea, ţinând cont de faptul că, oricum, caracterizarea copilului include o doză de subiectivitate din partea celui care o face, care îşi pune amprenta asupra atribuirii de trăsături pozitive sau negative, fiecare secţiune prevede o aşa-numită "scală de atitudine" care consideră această posibilă influenţă a montajelor subiective ale adultului.

Harta poate fi completată către sfârşitul perioadei preşcolare şi către sfârşitul micii şcolarităţi, materializând informaţii generalizate despre copil.

Ca şi în cazul fişei, completarea hărţii permite să se contureze sarcinile prioritare ale intervenţiilor instructiv-educative într-o perioadă sau alta a dezvoltării copilului. Harta prezintă avantajul în completare, deoarece durata operaţiei de completare a ei nu depăşeşte mai mult de 5 – 10 minute pentru un elev.

Subliniem încă o dată faptul că, date fiind vârsta la care măsurăm şi înregistrăm, în fişă sau pe hartă, particularităţile psihice ale copilului, aceste instrumente trebuie utilizate şi valorificate într-o manieră flexibilă,care nu fixează o dată pentru totdeauna o caracteristică şi nu dă verdicte, ci pune mai degrabă un diagnostic de tranziţie, suficient de precis pentru a ne forma o imagine asupra portretului trăsăturilor tipice ale unuia sau altuia dintre copiii aflaţi pe un anumit palier al dezvoltării, dar şi suficient de elastic pentru a lăsa deschisă perspectiva consemnării schimbărilor ulterioare. Important este ca, de fiecare dată, pedagogul să surprindă şi să înregistreze

ceea ce este autentic, real, caracteristic în manifestările individualităţii infantile, separând cu pricepere aparenţa de esenţă, punând pe primul plan, în aprecierea de ansamblu, caracteristicile dominante, cele care dau tonul şi influenţează toate celelalte structuri.

Din acest punct de vedere se poate susţine că, a-l caracteriza pe copil din punctul de vedere al imaginaţiei, al motivaţiei, al aptitudinilor sau al caracterului înseamnă a spune mult mai mult despre el decât a-l caracteriza, să zicem, din punctul de vedere al memoriei, al temperamentului sau al deprinderilor. Ceea ce nu înseamnă că aceste caracteristici ar putea fi ignorate şi eludate în caracterizare.

TEME DE CONTROL

1. Care sunt condiţiile ce se cer respectate pentru caracterizarea psihologică a elevului ?

2. Indicaţi principalele secţiuni ale fişei psihopedagogice.

3. Încercaţi să completaţi diferite rubrici ale fişei ţinând seama de explicaţiile şi cerinţele din text.

4. Încercaţi să operaţi cu harta psihopedagogică în caracterizarea unor şcolari mici.

CAPITOLUL 15

PSIHOLOGIA PERSONALITĂŢII DIDACTICE

1. UMANIZAREA STRUCTURILOR INTERACŢIUNII EDUCAŢIONALE

Experienţa îndelungată a şcolii arată că elevii învaţă şi se formează aşa cum sunt călăuziţi de educator. Tehnologizarea excesivă a procesului educaţional şi tratarea simplificatoare a măiestriei pedagogice, înţeleasă doar ca un fel de "inginerie didactică", pot să ducă la un efect de îndepărtare de particularităţile personale ale copilului, ca fiinţă umană. Or, în materie de educaţie contează foarte mult *cine este cel care educă* mânuind ansamblul tehnicilor şi mijloacelor de influenţare.

Personalitatea elevului este educată de personalitatea profesorului, spiritualitatea unuia se hrăneşte din spiritualitatea celuilalt, ceea ce face necesară o abordare interpersonală plurisubiectuală, dialogată a interacţiunii pedagogice, capabilă să asigure nu numai dimensiunea informaţional-operaţională, a transmiterii de cunoştinţe, ci şi dimensiunea umană, psihosocială, a creşterii şi coevoluţiei în comun a partenerilor de interacţiune – profesorul şi elevul.

Umanizarea şi personalizarea interacţiunii educaţionale implică restructurări substanţiale ale rolului didactic, profesorul nemaifiind doar persoana care propune conţinuturi, dă lecţii, formulează sarcini, cere anumite conduite. El stimulează şi întreţine activismul investigator al elevului, creează condiţiile ca el să se comporte într-un anume fel, să descopere şi să-şi pună probleme şi sarcini de cunoaştere; se orientează către specificul intereselor şi capacităţilor elevului, este atent la realizările şi creaţiile acestuia.

Realizarea în practică a acestui deziderat depinde de măsura în care educatorii posedă calităţile necesare centrării cu precădere pe aşteptările, cererile, trebuinţele şi interesele elevilor.

2. APTITUDINEA PEDAGOGICĂ, DIMENSIUNE ESENŢIALĂ A PERSONALITĂŢII DIDACTICE

Personalitatea didactică este expresia legăturii dintre un cuantum de însuşiri psihoindividuale şi cerinţele de rol specifice profesiunii de educator. În componenţa ei intră mai multe variabile: pregătirea de specialitate; structurile filosofice, etice,

estetice, culturale, ca indicatori ai măsurii în care educatorul este format ca om; aspectul mimicii, al gesturilor şi acţiunilor fizice, al modurilor de comunicare verbală şi nonverbală prin care interacţionează nemijlocit cu elevul. Aptitudinea pedagogică este înţeleasă ca mod de organizare şi structurare a conţinuturilor şi valorilor profesionale şi afective în vederea transmiterii lor către elevi. Importanţa deosebită a acestei variabile – aptitudinea pedagogică – constă în faptul că educatorul este o personalitate care ajută la formarea altor personalităţi. Procesele şi însuşirile sale psihice suportă un proces de specializare şi vocaţionalizare pe direcţia cerinţelor statutului şi rolului de personalitate didactică. Percepţia, limbajul, inteligenţa, atenţia, motivaţia, atitudinile şi abilităţile sale se structurează şi se orientează în sens pedagogic, mediind realizarea conduitei de instruire şi educare: transmiterea de cunoştinţe, formularea unor instrucţiuni şi indicaţii, punerea de întrebări, răspunsuri la întrebări, aprobări şi dezaprobări, stimulare şi încurajare, organizarea activităţii de învăţare a elevilor, controlul, corecţia şi evaluarea conduitei de învăţare.

Aptitudinea pedagogică apare ca una din principalele modalităţi de operaţionalizare a conţinutului personalităţii didactice. Ea cuprinde atât informaţiile şi cunoştinţele educatorului despre laturile tehnice, sociale şi umane ale profesiunii didactice, cât şi funcţionalitatea acestor informaţii şi cunoştinţe, tradusă în capacitatea educatorului de a opera practic, eficient şi adecvat cu ele.

Cercetările de specialitate au permis să se identifice factorii acestei funcţionalităţi. Ei pot fi cuprinşi în trei categorii: factori generali de personalitate, factori psihopedagogici şi factori psihosociali. În prima categorie se includ trăsături cum sunt: inteligenţă vie, flexibilitate mentală, capacitate de abstractizare, stabilitate emoţională, calm, prudenţă, spirit deschis, călduros, înţelegător, concludent; conştiinciozitate, stăruinţă, seriozitate, simţul datoriei, sociabilitate; delicateţe, tandreţe, sensibilitate; perspicacitate, clarviziune, luciditate; seninătate, sinceritate, generozitate, independenţă, resurse personale bogate; autocontrol, destindere.

Factorii psihologici generali nu se transpun însă direct în conduita didactică, ci ei se combină, se amalgamează şi se concretizează în chip specific, în structurile factorilor psihopedagogici şi psihosociali. Drept factori psihopedagogici ai competenţei didactice pot fi consideraţi: capacitatea de a face accesibile elevilor informaţiile transmise; capacitatea de a înţelege situaţiile de învăţare de pe poziţia elevilor şi a reformula continuu programul operativ de lucru; capacitatea de a imagina şi a proiecta noi modele educaţionale, de a anticipa performanţele elevilor într-o sarcină viitoare; de a adapta metodele şi mijloacele instructiv-educative la particularităţile situaţiei de interacţiune cu elevul.

Factorii psihosociali ai competenţei didactice se referă la aspecte cum sunt: capacitatea cadrului didactic de a se dedubla şi de a lucra din perspectiva sa şi a grupului; capacitatea de a intui caracteristicile de ordin interpersonal ale elevilor (modalităţi de întreţinere socioafectivă, tendinţe de întrajutorare, de stingere a conflictelor în grup); capacitatea de percepere adecvată a relaţiilor preferenţiale dintre elevi, de anticipare a atitudinilor sociale ale elevilor în raport cu situaţii educaţionale viitoare.

Ce reprezintă, deci, competenţa didactică? Foarte multe lucruri: erudiţie şi cunoştinţe de specialitate dar şi cunoaşterea particularităţilor psihoindividuale ale elevilor, precum şi capacitatea de a-i înţelege şi de a se apropia de ei; priceperea de

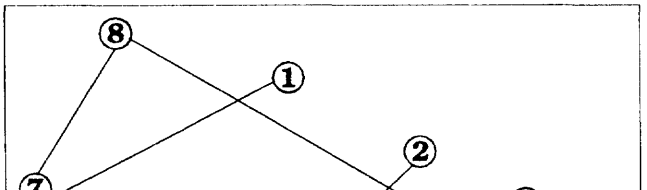
a transmite cunoştinţe dar şi capacitatea de a se relaţiona afectiv cu elevul şi cu microgrupul de elevi ; inteligenţa spontană şi inspiraţie de moment în luarea unei decizii, dar şi mânuirea mecanismelor capabile să optimeze actul educaţional.

3. APTITUDINI PEDAGOGICE GENERALE ŞI APTITUDINI "OBIECTUALE"

Raportată la personalitatea educatorului, dimensiunea aptitudinala apare, astfel, ca un instrument special, care înlesneşte demersul de transmitere a cunoştinţelor şi de influenţare a elevilor. Vorbim, în acest caz, atât de aptitudini pedagogice generale, cât şi de aptitudini „obiectuale", adică de aptitudini pentru predarea unor diferite obiecte de învăţământ (matematică, limbă, literatură, istorie, geografie, etc).

Studii de specialitate, bazate pe metodici multidiversificate, au pus în evidenţă însuşirile neurodinamice, psihodinamice, personale şi social-psihologice ale personalităţii integrale, însuşiri care au incidenţă asupra aptitudinilor general-pedagogice, cât şi asupra celor „obiectuale". Ele au evidenţiat totodată schema interacţiunilor dintre componentele acestor aptitudini. A reieşit că, independent de specializarea lor, subiecţii cuprinşi în cercetare-absolvenţi ai unor profile filologice şi matematice-prezintă, la capitolul „aptitudini pedagogice generale", legături semnificative statistic între următoarele componente aptitudinale : 1) înclinaţia către profesiile de tipul „om-om" ; 2) empatie ; 3) înclinaţia către procesele de comunicare ; 4) înclinaţii organizatorice ; 5) satisfacţia de pe urma profesiunii didactice ; 6) cultura pedagogică ; 7) nivelul dezvoltării aptitudinilor pedagogice ; 8) reuşita activităţii pedagogice.

Schema interacţiunilor arată astfel :



Prin procedee de analiză matematică (factorială), componentele menţionate au fost grupate într-un complex simptomatologic de factori, care caracterizează aptitudinile pentru activitatea pedagogică. Au fost identificaţi trei factori semnificativi. Primul, denumit „reuşita activităţii pedagogice", cuprinde indicatorii componentelor

7, 8, 4, 1. Cel de-al doilea factor, intitulat „comunicare şi satisfacţie", include indicatorii componentelor 3 şi 5. Al treilea factor, denumit „sensibilitatea pedagogică", include indicatorii componentelor 2 şi 6.

Cercetările au arătat că, dincolo de această schemă generală, există şi o specificitate a legăturilor dintre componentele aptitudinilor general-pedagogice, care generează scheme de interrelaţionare ce diferă de la un lot de subiecţi la altul şi-i diferenţiază pe aceştia de modelul etalon. Astfel, la cei cu profil filologic, se dezvăluie legăturile reuşitei activităţi pedagogice cu înclinaţia către profesiile de tipul „om-om", legăturile empatiei cu înclinaţiile comunicaţionale, legăturile dintre înclinaţiile comunicaţionale şi cele organizaţionale. La matematicieni, se dezvăluie legături semnificative între înclinaţiile către profesiile de tipul „om-om" şi cultura pedagogică şi lipsesc legăturile semnificative între nivelul dezvoltării aptitudinilor pedagogice şi înclinaţiile către profesiile de tipul „om-om", ca şi legăturile dintre satisfacţia de pe urma profesiei pedagogice şi înclinaţiile comunicaţionale sau dintre empatie şi cultura pedagogică.

În vreme ce la filologi, reuşita activităţii pedagogice este legată de orientarea către om şi către relaţiile umane, la matematicieni este legată de empatie, ceea ce se explica probabil prin faptul că profesorii matematicieni sunt în mai mare măsură orientaţi spre identificarea gradului formării la elevi a operaţiilor şi acţiunilor mintale, care asigură succesul activităţii pedagogice. Aşadar, aptitudinile general-pedagogice au şi un specific simptomatologic, care diferă de la o categorie la alta de educatori, fiind condiţionat, desigur, de caracteristicile influenţei obiectului predat asupra organizării aptitudinal-didactice.

Studiul corelaţional al legăturilor dintre aptitudinile general-pedagogice şi capacităţile pentru obiectul predat (capacităţi filologice-matematice) relevă, de exemplu, la cei care predau limba şi literatura, relaţii semnificative, statistic, între 6 indicatori ai aptitudinilor general-pedagogice şi 13 indicatori ai capacităţilor filologice, cea mai mare cantitate de legături-10-având-o indicatorul înclinaţiei către profesia „om-om". Acelaşi tip de analiză a permis să se releve, la cei ce predau matematica, legături semnificative între 3 indicatori ai aptitudinilor general-pedagogice şi 13 indicatori ai aptitudinilor „obiectuale" (pentru predarea matematicii), cea mai mare cantitate de legături având-o indicatorul nivelul dezvoltării aptitudinii pedagogice. Compararea datelor celor două demersuri analitice arată că, la filologi, indicatorii aptitudinilor obiectuale se corelează cu acei indicatori ai aptitudinilor general-pedagogice care determină, în mai mare măsură, orientarea către om şi către relaţiile umane. Asemenea tipuri de legături lipsesc la cei profilaţi pe predarea matematicii. Ceea ce se explică, probabil, prin împrejurarea că, la filologi, activitatea pedagogică, în general, şi cea de predare a obiectului, în special, sunt legate cu precădere de direcţionarea spre om. Limba şi literatura, în mai mare măsură decât matematica, sunt orientate către sfera emoţională, morală, estetică a vieţii omului. Ineditul legăturii dintre cele două aspecte aptitudinale ale matematicienilor şi filologilor poate fi deci explicat prin influenţele specifice ale predării obiectului.

Componentele capacităţilor speciale (general-pedagogice şi „obiectuale") ale matematicienilor şi ale celor de limbă şi literatură se leagă între ele, după cum

am văzut, în moduri diferite şi pot să fie susţinute de manifestări diferite, chiar contrare, ale însuşirilor lor de personalitate şi de îmbinări diferite ale acestor însuşiri. Corelate şi îmbinate diferite, aceste structuri aptitudinale asigură, în ambele cazuri, succesul activităţii didactice. Se poate astfel admite, pe această bază, că există căi diferite de obţinere a reuşitei didactice în activitatea educatorilor specializaţi pe obiecte. Aceste căi reprezintă *particularităţi stilistice* ale comunicării educaţionale în domeniul dat. Stilul individual al comunicării şi activităţii educatorilor cu elevii se conturează de timpuriu şi el poate fi modelat şi format.

4. DIMENSIUNI STILISTICE ALE COMUNICĂRII EDUCAŢIONALE

Eficienţa învăţământului este strâns legată de măiestria pedagogică a profesorului, concretizată în stilul activităţii sale de comunicare cu elevii şi, respectiv, cu studenţii. Stilul este o manifestare a *variabilităţii* unor programe satisfăcătoare de îndeplinire a activităţii, condiţionată de zona de *nedeterminare* a acestei activităţi, zonă care, la rândul ei, se află în strânsă legătură cu *personalitatea* educatorului. Celebrul naturalist, Buffon, a lansat propoziţia nu mai puţin celebră, „Stilul este omul", subliniind caracterul profund uman şi personal al acestui construct de personalitate. Stilul se află în interiorul personalităţii, este subiectiv şi depinde foarte mult de firea individului, de temperamentul şi aptitudinile sale, de specificul său personal. El se distinge de datele experienţei comunicate, care sunt obiective şi se află în afara celui care le comunică. Pornind de la această distincţie, se poate admite că noţiunile şi cunoştinţele comunicate de educator formează *materialul, fondul, conţinutul* comunicării şi ele sunt de domeniul lucrurilor comune. *Forma* în care se face comunicarea, adică stilul, care reprezintă o proiecţie a personalităţii şi totodată o expresie superioară a metodei sau, mai precis, a strategiei didactice, îi aparţine educatorului şi el conferă *distinctivitate* şi *originalitate* demersului său.

Stilul constă în totalitatea procedeelor generale şi specifice de activitate, permiţând folosirea maximală a calităţilor şi capacităţilor persoanei, ca şi compensarea unor minusuri ale ei. La nivelul lui funcţionează în unitate caracteristicile de *conţinut* şi cele *formal-dinamice* ale personalităţii didactice, ambele influenţând asupra comunicării pedagogice. Stilul condiţionează orientarea predominată a profesorului către anumite laturi ale procesului instructiv-educativ, cum ar fi, de pildă, caracteristicile planificării activităţii, procedeele de efectuare şi procedeele de apreciere a activităţii, prognozarea de către profesor a rezultatelor la probele de control aplicate elevilor, capacitatea profesorului de a reflecta asupra manierei proprii de a intra în raporturi de comunicare cu elevii şi de a-şi perfecţiona modelele de interacţiune cu aceştia.

Pot fi considerate drept *caracteristici de conţinut* ale stilului personalităţii didactice : *orientarea preponderentă a profesorului* fie către *procesul* instruirii, fie către *procesul şi rezultatul* instruirii, fie către *rezultatul* instruirii ; adecvarea sau *inadecvarea* planificării activităţii instructiv-educative ; *operativitatea* opusă *conservatori-*

smului în folosirea mijloacelor şi procedeelor activităţii pedagogice ; *reflexivitatea* opusă *intuiţiei,* concretizate în priceperea sau nepriceperea de a analiza adecvat particularităţile orientative, executive şi de control ale activităţii sale.

Drept caracteristici *formal-dinamice* ale stilului personalităţii didactice pot fi considerate *flexibilitatea* opusă *rigidităţii* : profesorul reacţionează repede la schimbarea situaţiei, se comută cu uşurinţă de la un tip de activitate la altul sau, dimpotrivă, se adaptează cu greu la situaţiile care se schimbă, se ţine de proiectul elaborat iniţial ; *impulsivitatea* opusă *reflexivităţii* : profesorul improvizează adesea în cursul lecţiei, acţionează mult în plan afectiv sau, dimpotrivă, gândeşte dinainte acţiunile pe care le va efectua la lecţie (la curs), analizează meticulos rezultatele lor ; *stabilitatea* opusă *instabilităţii* în raport cu situaţiile care se schimbă : se orientează nu în raport cu situaţiile apărute la lecţie (la curs), ci în raport cu scopurile sale sau, dimpotrivă, conduita lui depinde mult de situaţiile care apar la lecţie, generate de dispoziţiile şi pregătirea întregii grupe (clase) şi a unor studenţi sau elevi luaţi separat ; *atitudinea emoţională pozitivă opusă iritabilităţii* în raport cu elevii (studenţii) : profesorul este egal, binevoitor, tolerant, fără salturi sau căderi bruşte ale dispoziţiei sau, dimpotrivă, îşi iese uşor din starea de echilibru, se distinge prin situativitate în aprecierea activităţilor şi însuşirilor personalităţii elevilor (studenţilor) ; *prezenţa sau absenţa stării de alarmă* (nelinişte) personală : profesorul se caracterizează prin încordare emoţională, nelinişte, sensibilitate ridicată faţă de nereuşită şi erori sau, dimpotrivă, prin lipsa acestor simptome ; *adoptarea,* în situaţiile nefavorabile, a uneia din următoarele trei atitudini : profesorul ia vina asupra sa pentru cele întâmplate şi îşi asumă răspunderea pentru corectarea situaţiei ; îşi direcţionează reflecţia asupra împrejurărilor („se întâmplă", „o să treacă") ; îşi direcţionează reflecţia asupra altora (învinuieşte pentru nereuşită elevii, colegii, alte persoane).

Dacă însuşirile de conţinut pot fi rezumate prin ceea ce am putea numi *spirit improvizator* sau *spirit metodic** (dimensiunile I-M), cele formal-dinamice ar putea fi rezumate prin calităţi individual-personale, cum ar fi *raţionalitate* sau *emoţionalitate*** (dimensiunea R-M). Corespunzător modului cum se asociază şi se combină una sau alta din dimensiunile caracteristicilor de conţinut cu una sau alta din dimensiunile caracteristicilor formal-dinamice, putem distinge *patru stiluri* de comunicare educaţională : două polare (1 şi 4) şi două intermediare (2 şi 3) : 1) stilul *emoţional improvizator* (EI) ; 2) stilul *emoţional metodic (EM) ;* 3) stilul *raţional-improvizator* (RI) şi 4 stilul *raţional-metodic (RM).*

Stilul EI (emoţional-improvizator) se distinge, sub raportul caracteristicilor de conţinut, prin aceea că este orientat, cu precădere, spre procesul instruirii. Instructorul nu-şi planifică în suficientă măsură activitatea în conformitate cu rezultatele finale urmărite ; alege pentru lecţie materialul mai interesant, pe cel mai puţin in-

---

* Improvizarea se caracterizează prin aspectul mai desfăşurat al fazelor efectorii ale activităţii, în comparaţie cu orientarea şi controlul. Spiritul metodic se distinge prin caracterul prescurtat al acţiunilor executive în comparaţie cu orientarea şi controlul.

** Emoţionalitatea aduce o flexibilitate, impulsivitate şi sensibilitate mai mare. Raţionalitatea aduce tradiţionalitate, prudenţă ridicată şi sensibilitate scăzută.

teresant dar necesar lăsându-l în seama activităţii independente a elevilor ; se bazează cu precădere pe elevii puternici ; schimbă formele de activitate la lecţie şi încurajează practicarea discuţiilor de grup ; se distinge prin operativitate şi intuitivitate ; foloseşte un arsenal bogat de metode, care se asociază însă cu un spirit metodic scăzut. Fixarea şi repetarea materialului de instruire şi controlul cunoştinţelor sunt insuficient reprezentate în activitatea bazată pe acest stil.

Stilul EM (emoţional-metodic) este orientat, sub raportul caracteristicilor de conţinut, atât către procesul, cât şi către rezultatul instruirii. Profesorul planifică, adecvat, procesele de instruire şi educare, prelucrează pe etape materialul de instruire. Sunt preferate, în activitatea lui, momentele de fixare, repetiţie, control. Profesorul se distinge printr-o expeditivitate (operativitate) înaltă. Intuitivitatea predomină asupra reflexivităţii. El foloseşte un bogat arsenal de procedee metodice în prelucrarea materialului. Tinde spre a-i activiza pe elevi nu prin amuzament extern, ci prin înseşi particularităţile obiectului de studiu.

Datorită dependenţei lor de situaţiile care se creează la lecţie, exponenţii celor două stiluri, EI şi EM, se disting, la nivel formal-dinamic, prin sensibilitate crescută, delicateţe (fineţe), perspicacitate, supleţe, impulsivitate.

Stilul RI (raţional-improvizator) este orientat spre procesele şi rezultatele instruirii. Exponenţii lui îşi planifică adecvat procesele de instruire şi educare, sunt expeditivi, îmbină intuitivitatea cu reflexivitatea, sunt mai puţin inventivi în varierea metodelor de instruire, nu au întotdeauna un tempou ridicat al activităţii, vorbesc mai puţin la lecţie, preferă să acţioneze indirect asupra elevilor (prin sugestii, precizări), dând posibilitatea celui ce răspunde să-şi formuleze complet răspunsul.

Stilul RM (raţional-metodic) este orient cu precădere spre rezultatele instruirii şi se distinge prin : planificarea adecvată a procedeelor de instruire şi educare ; spirit conservator în folosirea mijloacelor şi procedeelor activităţii pedagogice ; spirit metodic înalt (caracterul sistematic al fixării şi repetării materialului, al verificării cunoştinţelor elevilor) ; rare discuţii colective ; reflexivitate.

Sub aspect formal-dinamic, stilurile RI şi RM se disting prin sensibilitate scăzută, datorită redusei lor dependenţe de situaţiile de la lecţii, prin absenţa spiritului demonstrativ şi a amorului propriu, prin prudenţă şi tradiţionalism.

Iată, spre exemplificare, o ilustrare a stilului RM. Profesoara SN predă limba franceză. Ea nu cultivă contactele interpersonale. Se rezumă la relaţii îngust-oficiale cu colegii. Elevii se plâng că SN este aspră, lipsită de delicateţe. Ei merg în silă la lecţiile ei. În discuţiile cu colegii, SN îşi explică acesta prin exigenţa înaltă pe care o manifestă şi prin dorinţa de a obţine cele mai bune rezultate. Realmente, elevii ei au cunoştinţe şi deprinderi stabile. La lecţie, SN se ţine constant de una şi aceeaşi schemă.* În procesul instruirii nu foloseşte jocuri lingvistice, cântece, poezii, discuţii colective. Lecţiile se disting prin spirit metodic pedant. Nu admite nici o eroare gramaticală, fonetică, insistând ca elevii înşişi să-şi corecteze erorile. Sesizând imprecizii în pronunţie, SN poate să repete de 20-30 de ori cuvântul necesar. Este tăioasă, aspră în relaţiile cu elevii. Exigenţă cu elevii slabi, practic le

* La început dictare, constând în câteva fraze ale unui text prelucrat, apoi elevii reproduc textul pe dinafară şi cât mai aproape de model. În etapa următoare începe lucrul amănunţit asupra textului cu ajutorul regulilor gramaticale. La sfârşitul lecţiei se introduce un text nou.

cere la fel ca şi celor puternici şi medii. Elevii îşi îndeplinesc sarcinile foarte meticulos. Cei care nu posedă capacităţi lingvistice clar exprimate trebuie să lucreze foarte intens. Drept urmare, la mulţi dintre ei au apărut şi simptome de nelinişte personală. Totuşi, la sfârşitul anului şcolar, toţi elevii se aflau la un nivel lingvistic bun. Comunicarea cu elevii în afara clasei era, la început, reţinută, apoi a devenit mai nemijlocită : îi ajută des în situaţii dificile. Aceasta nu împiedică însă ca la clasa să manifeste constant stricteţe, severitate şi nemulţumire faţă de felul cum învaţă.

5. STILUL DE COMUNICARE ŞI EFICIENŢA PEDAGOGICĂ

Protocolând conduita exponentului unui anumit stil de comunicare educaţională*, obţinem o imagine veridică asupra stilului, cu părţile lui „tari" sau „slabe", ca variabilă care penetrează profund cogniţia, atitudinea şi motivaţia celui ce învaţă, influenţând semnificativ performanţa şi reuşita şcolară şi, implicit, eficienţa instruirii. Cercetările experimentale arată că, din punctul de vedere al rezultatelor activităţii pedagogice, cele mai eficiente sunt stilurile EM şi RI. Ele duc la rezultate înalte, formează la elevi deprinderi stabile, stimulează interesul pentru obiectul predat. Stilurile situate polar EI şi RM întreţin anumite neregularităţi şi decalaje. Astfel, în condiţiile stilului EI, orientat spre procesul învăţării, elevii se simt într-adevăr atraşi către obiectul de studiu, dar într-o manieră oarecum difuză, cunoştinţele lor se caracterizează printr-o mare dispersie, iar deprinderile sunt slab formate. În condiţiile stilului RM, orientat spre rezultat, elevii capătă cunoştinţe şi deprinderi bine conturate, dar adesea interesul lor pentru obiectul studiat este scăzut.

În ciuda deosebirilor dintre ele, cele patru stiluri descrise se caracterizează, în practică, prin obţinerea unor rezultate satisfăcătoare, ele corespunzând exigenţelor faţă de activitatea cadrelor didactice. Înlăuntrul lor se petrec anumite fenomene de compensaţie, în sensul că nivelul nu prea înalt al unor indicatori (de exemplu : neomogenitatea cunoştinţelor clasei) se compensează prin prezenţa altora, aparţinând unor caracteristici rezultative mai ridicate (de exemplu, atracţia vie exprimată faţă de obiectul studiat).

În procesul formării şi perfecţionării educatorilor se poate interveni, prin experiment formativ, asupra activităţii de predare realizate de exponenţii stilurilor polare, influenţând, de exemplu, asupra stilului EI pentru a potenţa *rezultativitatea* activităţii şi asupra stilului RM, pentru a perfecţiona procesul învăţării. Într-o primă etapă, se asigură reorientarea psihologică a cadrului didactic, ajutându-l să conştientizeze laturile pozitive şi negative ale activităţii sale, pentru a-i forma *trebuinţa personală* de a-şi perfecţiona stilul. O a doua etapă poate fi consacrată aplicării unor variante individualizate ale procedeelor de perfecţionare a diferitelor stiluri potrivit unui plan

dinainte elaborat destinat să determine o îmbunătăţire, la toţi parametrii, a rezultatului concret al activităţii educatorilor cu stiluri polare*.

În vederea participării educatorilor la analiza particularităţilor propriului stil de comunicare pedagogică, acestora li se poate propune, în cadrul experimentului formativ, un chestionar structurat ca un tabel cu întrebări şi cu variante de răspuns. Iată, spre exemplificare, un fragment din componenţa tabelului menţionat.

Întrebări	Variante de răspuns			
	Stiluri individuale			
	EI	EM	RI	RM
Alcătuiţi un plan amănunţit al lecţiei ?	Nu	Da	Nu	Da
Planificaţi lecţia numai în linii mari ?	Da	Nu	Da	Nu
Vă abateţi des de la planul lecţiei ?	Da	Nu	Da	Nu

Şi tabelul chestionat poate contiuna cu alte întrebări, asemănătoare ca direcţie cu cele exemplificate.

Participanţilor la experiment li se spune că răspunsurile la întrebările de mai sus îi vor ajuta să-şi pună în evidenţă stilul. Pentru aceasta, în chestionarul propus, ei trebuie să marcheze prin X variantele de răspuns care li se potrivesc. Dacă li se potrivesc două, trei variante, ei trebuie să le marcheze pe toate. Ei îşi calculează, apoi, numărul de semne din fiecare coloană. Cantitatea maximă de semne se va alfa în acea coloană unde este indicat propriul lor stil de activitate. După ce-şi determină stilul, li se propune să se familiarizeze cu particularităţile generale ale stilului dat, apoi să compare particularităţile stilistice detaşate (etalonul) cu specificul procesului şi cu rezultativitatea activităţii lor reale. În caz de coincidenţă, li se sugerează să-şi alcătuiască un *plan individual* de perfecţionare a stilului propriu de activitate didactică şi să procedeze la îndeplinirea lui. Planul cuprinde un *complex de recomandări*** menite să instrumenteze într-un anumit fel activitatea cadrului didactic. După câteva luni, eventual la sfârşitul anului şcolar, participanţilor la experiment li se cere să aprecieze în ce măsură s-a dovedit a fi reuşită această activitate, ghidată de planul de optimizare.

Introduşi, iniţial, de un expert în specificul metodologiei descrise, profesorii pot continua ei înşişi să se antreneze în aplicarea planului, autochestionându-se, formulând şi aplicându-şi şi alte întrebări decât cele prevăzute în chestionarul mo-

---

* La stilul EI : creşterea reuşitei elevilor, creşterea duratei generale a timpului lor de participare la lecţie, creşterea timpului de răspuns al fiecărui elev. La stilul EM : creşterea duratei generale a vorbirii libere a elevilor în raport cu durata răspunsurilor solicitate, creşterea frecvenţei răspunsurilor colective.

** Iată un exemplu pentru stilul RM. După ce se scot în evidenţă calităţile ca şi neajunsurile stilului respectiv, subiectului i se atrage atenţia asupra următoarelor aspecte : a folosi mai des procedeul încurajării răspunsurilor bune ; a fi mai puţin sever în blamarea celor slabi, ştiut fiind că de starea emoţională a elevilor depind, în mare măsură, rezultatele elevilor ; a-şi lărgi arsenalul mijloacelor metodice ; a varia tipurile de sarcini date elevilor ; a alege tema care pot să-i atragă pe elevi şi a încuraja discuţiile colective (mai ales dacă profesorul predă discipline umaniste) etc.

del, comparând sistematic etalonul cu realitatea, introducând corecţii în planul de perfecţionare şi îmbogăţindu-l cu noi cerinţe.

Desigur, stilurile care comportă un volum mai mare de sugestii şi recomandări optimizatoare sunt cele polare, deoarece, aşa cum am mai arătat, ele se centrează, unilateral, fie pe proces, fie pe rezultat, realizând în mai mică măsură echilibrul între fazele de orientare, exerciţii şi control ale activităţii pedagogice. Stilurile intermediare, axate atât pe rezultatul, cât şi pe procesul instruirii şi învăţării, realizează un echilibru mai bun între cele trei faze ale activităţii pedagogice, şi, în consecinţă, comportă mai puţine intervenţii formative.

Concluzionând, se poate spune că eficienţa stilului individual e determinată atât de rezultativitatea activităţii pedagogice, concretizată în volumul, stabilitatea, constanta, forţa, cunoştinţelor şi deprinderilor formate, cât şi de procesualitate instruirii-învăţării, concretizată în fazele de lucru ale activităţii. Întrucât cele mai eficiente par a fi stilurile EM şi RI, se pune problema ca în procesul formării (învăţării) stilurilor, să se producă o perfecţionare a stilurilor EI şi RM, în sensul stimulării tendinţei stilului EI de a se apropia de stilul EM şi a stilului RM de a se apropia de stilul RI. De observat însă că, în vreme ce caracteristicile de conţinut opuse ale stilurilor pot fi aproapiate şi chiar făcute să treacă unele în altele (de exemplu, trecerea spiritului metodic în spirit improvizator şi viceversa), la nivelul caracteristicilor formal-dinamice nu se constată schimbări sau treceri ale unei caracteristici în contrariul ei (de exemplu : trecerea emoţionalităţii în raţionalitate şi viceversa). Ceea ce denotă că, pe dimensiunea care depinde de aceste însuşiri de personalitate, constructul stilistic este mai puţin flexibil...

TEME DE CONTROL

1. Care sunt factorii ce intră în componenţa aptitudinii pedagogice şi cum pot fi ei depistaţi ?
2. Evidenţiaţi implicaţiile psihologice ale stilului comunicării educaţionale.

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2524
Biblioteca Personală

CUPRINS

Capitolul 1. **Obiectul psihologiei copilului. Probleme generale** 3

1. Obiectul psihologiei copilului (învăţare-dezvoltare) 3
2. Obiectivele educaţiei în termeni psihologici 7
3. Categorii de sarcini ale psihologiei învăţării şi dezvoltării copilului 8
4. Pregătirea psihologică a copilului pentru activitatea şcolară 9

Capitolul 2. **Metodele psihologiei copilului şi psihologiei pedagogice** 12

1. Consideraţiuni generale 12
2. Metodele psihologiei copilului şi psihologiei pedagogice 13
3. Demersuri în cercetarea psihologică 23

Capitolul 3. **Probleme privind dezvoltarea psihică a copiilor** 25

1. Niveluri ale dezvoltării umane 25
2. Conceptul de dezvoltare psihică 26
3. Caracteristicile dezvoltării psihice 28
4. Dinamica dezvoltării psihice a copilului 30

Capitolul 4. **Învăţarea şi reuşita şcolară** 38

1. Accepţiunile noţiunii de învăţare 38
2. Factorii şi bazele neurodinamice ale învăţării 41
3. Tipuri, forme şi niveluri ale învăţării 42
4. Procesualitatea actului de învăţare 44

Capitolul 5. **Stadiile dezvoltării psihice** 52

1. Dezvoltarea prenatală a copilului 52
2. Etapele dezvoltării prenatale 52
3. Probleme generale ale dezvoltării intrauterine 53

Capitolul 6. **Dezvoltarea copilului în primul an de viaţă** 58

1. Naşterea şi echipamentul nou-născutului 58
2. Trebuinţele – forţa motrice a dezvoltării psihice a nou-născutului 59
3. Organizarea conduitelor nou-născutului 60
4. Constatări concluzive 65

Capitolul 7. **Caracterizarea creşterii şi dezvoltării psihice a copilului antepreşcolar (1 an – 3 ani)** . 66

1. Caracteristici generale ale stadiului 66
2. Creşterea şi dezvoltarea fizică 67
3. Principalele achiziţii psihice 68
4. Debutul personalităţii infantile 73

Capitolul 8. **Caracterizarea creşterii şi dezvoltării psihice a copilului preşcolar (3 ani – 6/7 ani)** 75
1. Caracterizare generală 75
2. Substadiile preşcolarităţii 77
3. Repere ale creşterii şi dezvoltării anatomofiziologice 78
4. Coordonate ale dezvoltării psihice 80
5. Formele de activitate ale preşcolarului 92
6. Formarea şi dezvoltarea personalităţii preşcolarului 100

Capitolul 9. **Caracterizarea creşterii şi dezvoltării şcolarului mic (6/7 ani – 10/11 ani)** . . . 106

1. Caracteristicile biofiziologice ale creşterii şi maturizării şcolarului mic şi influenţa acestora asupra dezvoltării psihice 106
2. Probleme specifice ale adaptării copilului la viaţa şi activitatea şcolară . . . 108
3. Dezvoltarea proceselor şi capacităţilor cognitive la vârsta şcolară mică şi modalităţi de cultivare a lor 111
4. Restructurări în plan instrumental-operaţional la vârsta şcolară mică . . . 117
5. Restructurări în plan afectiv-motivaţional 119
6. Voinţa şi atenţia la vârsta şcolară mică 121
7. Personalitatea şcolarului mic şi modelarea ei prin factori psihosociali . . . 122
8. Învăţarea la vârsta şcolară mică 125

Capitolul 10. **Caracterizarea creşterii şi dezvoltării psihice a şcolarului mijlociu. Pubertatea (10/11 ani – 14/15 ani)** 143

1. Caracteristici generale ale stadiului 143
2. Restructurări anatomofiziologice 144
3. Nevoile şi instrumentarea psihică a puberului 146
4. Implicaţii şi strategii educative 153

Capitolul 11. **Caracterizarea creşterii şi dezvoltării psihice a şcolarului mare. Adolescenţa (14/15 ani – 18 ani)** 155

1. Caracterizarea generală a stadiului 155
2. Particularităţi anatomofiziologice ale adolescentului 157
3. Dezvoltarea psihică a adolescentului 158
4. Structurarea şi devenirea personalităţii adolescentului 161
5. Pericolele adolescenţei 164
6. Implicaţii şi remedii educaţionale 165

Capitolul 12. **Grupa de preşcolari şi clasa şcolară – ca grupuri sociale** 167

1. Necesitatea abordării psihosociale a proceselor educaţionale 167
2. Natura şi caracteristicile grupurilor preşcolare şi şcolare 168
3. Factorii de grup – forţe dinamizatoare ale procesului instructiv-educativ . . . 170
4. Grupul ca mijloc de formare; metode de educaţie în grup 173

Capitolul 13. **Probleme ale învăţării şi dezvoltării psihice a copiilor în condiţii speciale** . . . 177

1. Normalitate, subnormalitate şi supranormalitate psihică 177
2. Copilul cu handicapuri (senzoriale, verbale, comportamentale, fizice şi de intelect). Problemele instruirii şi educării lui 178
3. Copilul cu posibilităţi şi disponibilităţi superioare. Problemele instruirii şi educării lui 193

Capitolul 14. **Caracterizarea psihopedagogică a copilului** 195
1. Necesitatea cunoaşterii psihologice a copilului 195
2. Caracterizarea psihopedagogică a copilului (elevului) 196
3. Fişa de caracterizare psihopedagogică 197
4. Harta psihopedagogică 205

Capitolul 15. **Psihologia personalităţii didactice** 209

1. Umanizarea structurilor interacţiunii educaţionale 209
2. Aptitudinea pedagogică, dimensiune esenţială a personalităţii didactice . . 209
3. Aptitudini pedagogice generale şi aptitudini „obiectuale" 211
4. Dimensiuni stilistice ale comunicării educaţionale 213
5. Stilul de comunicare şi eficienţa pedagogică 216

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2524
Biblioteca Personală

Format 16/70 × 100
Coli de tipar : 14
Bun de tipar : 14.II.1997.
Apărut 1997

Tiparul executat la
Imprimeria „Ardealul" Cluj
B-dul 21 Decembrie 146
Nr. plan 43334
Com. nr. 70063
ROMÂNIA

LEI 4400
ISBN 973-30-5916-1